



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A ESCOLA COMUM/EDUCAÇÃO ESPECIAL: A
RELAÇÃO DA GESTÃO COM AS PRÁTICAS
INCLUSIVAS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Valquirea Martins Montebianco

Santa Maria, RS, Brasil

2015

A ESCOLA COMUM/EDUCAÇÃO ESPECIAL: A RELAÇÃO DA GESTÃO COM AS PRÁTICAS INCLUSIVAS

Valquirea Martins Monteblanco

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Inês Naujorks

Santa Maria, RS, Brasil

2015

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Monteblanco, Valquirea Martins

A escola comum/educação especial: a relação da gestão com as práticas inclusivas / Valquirea Martins
Monteblanco.-2015.

94 f.; 30cm

Orientadora: Maria Inês Naujorks

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2015

1. Escola regular 2. Gestão 3. Práticas inclusivas I. Naujorks, Maria Inês II. Título.

© 2015

Todos os direitos autorais reservados a Valquirea Martins Monteblanco. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: valquireamonteblanco@gmail.com

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

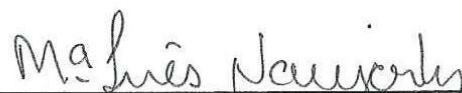
A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação de Mestrado

A ESCOLA COMUM/EDUCAÇÃO ESPECIAL: A RELAÇÃO DA
GESTÃO COM AS PRÁTICAS INCLUSIVAS

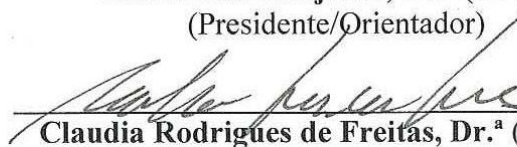
elaborada por
Valquirea Martins Monteblanco

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

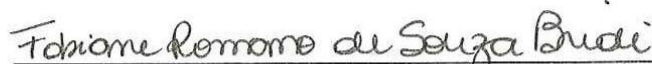
COMISSÃO EXAMINADORA:



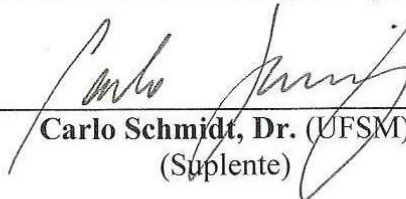
Maria Inês Naujorks, Dr.^a (UFSM)
(Presidente/Orientador)



Claudia Rodrigues de Freitas, Dr.^a (UFRGS)



Fabiane Romano Bridi, Dr.^a (UFSM)



Carlo Schmidt, Dr. (UFSM)
(Suplente)

Santa Maria, 26 de maio de 2015.

*Aos meus queridos alunos, que ao longo
da minha caminhada profissional me deram a possibilidade
de ver o mundo de maneira diferente,
compreendendo as várias possibilidades desse olhar.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu filho, **André**, pelo incentivo para continuar em busca de mais conhecimento. Você é o melhor de mim.

Ao meu querido **Cesar**, pela paciência, pela ajuda e pela companhia nos momentos fáceis e difíceis nesta caminhada de mestrandia.

À minha amiga **Zeti**, pelas conversas, pelas trocas de experiências, pelo aprendizado e principalmente pela amizade.

À minha orientadora, **Dr.^a Maria Inês Naujorks**, pelo acolhimento, pelo suporte e pelos encaminhamentos nas questões da pesquisa, pelo respeito aos meus limites, pelos ensinamentos e pela amizade.

Aos professores da banca, **Dr.^a Fabiane, Dr.^a Claudia e Dr. Carlo Schmidt**, pelas preciosas contribuições dadas a este estudo.

Aos **professores gestores** das escolas pesquisadas, por participarem como sujeitos deste estudo.

À minha colega **Fabi**, pelos momentos de estudos que dividimos, pelas boas discussões, pelas incertezas e pelas construções. Ganhei uma amiga querida, que levarei para sempre.

À **Universidade Federal de Santa Maria** e ao **Programa de Pós-Graduação em Educação**, pela oportunidade.

Enfim, meu agradecimento a todos que estiveram, de alguma forma, comigo neste caminho de aprendizagem.

Obrigada!

*É preciso diminuir a distância
entre o que se diz e o que se faz,
até que, em um dado momento,
a tua fala seja a tua prática.*

Paulo Freire

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A ESCOLA COMUM/EDUCAÇÃO ESPECIAL: A RELAÇÃO DA GESTÃO COM AS PRÁTICAS INCLUSIVAS

AUTORA: VALQUIREA MARTINS MONTEBLANCO

ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a MARIA INÊS NAUJORKS

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 26 de maio de 2015.

O presente estudo insere-se na Linha de Pesquisa em Educação Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e analisa os efeitos da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008c) no que se refere à gestão escolar. O objetivo foi entender como se processam as relações dos gestores de escolas regulares da rede municipal de ensino com as práticas inclusivas. A pesquisa ancora-se em uma abordagem qualitativa, tendo como instrumento de investigação entrevistas semiestruturadas realizadas com os gestores de escolas municipais da cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Os projetos políticos pedagógicos também foram analisados. Os critérios de escolha das escolas incluíram aquelas com matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial e que oferecem o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para o tratamento dos dados, foi utilizado o método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), contemplando três categorias: Educação Especial, Gestão na Escola e Projeto Político Pedagógico (PPP). O aporte teórico deste estudo se orienta com base nas formulações teóricas das categorias elencadas. Os resultados das entrevistas mostram que os gestores das escolas pesquisadas dizem conhecer e até mesmo apontam algumas dificuldades sobre a proposta da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: 1) identificação do público-alvo da política, que exclui os estudantes com dificuldade de aprendizagem, 2) dificuldade de interlocução entre os professores da classe comum e da Educação Especial no que se refere a planejamento e trocas de informações sobre os estudantes e 3) relutância quanto ao tempo para participar de formações. Os gestores, embora pontuem as dificuldades mais encontradas na implementação desta política, ainda acreditam que sua escola é inclusiva, pois, para eles, o fato de a filosofia da inclusão estar prevista nos PPP's já garante esta prerrogativa. Nas três escolas pesquisadas, o observado no PPP consiste em tópicos retirados da proposta da política, mas que não estão de acordo com a realidade da escola e a fala dos gestores. Percebe-se que essas escolas enfrentam dificuldades em identificar as ações e posturas inclusivas adotadas. Os gestores ainda acreditam que a inclusão não é para todos os estudantes e consideram o público-alvo da Educação Especial vinculado a ações do AEE.

Palavras-chave: Escola regular. Gestão. Práticas inclusivas.

ABSTRACT

Master's thesis
Postgraduate Program in Education
Federal University of Santa Maria

REGULAR SCHOOL/SPECIAL EDUCATION: MANAGING THE RELATIONSHIP WITH INCLUSIVE PRACTICES

Author: Martins Valquirea Montebianco

SUPERVISING TEACHER: MARIA INÊS NAUJORKS, PH. D.

Date and Place of Defense: Santa Maria, May 26th 2015.

This study is part of the Line of Research in Special Education of the Program for Graduate Studies in Education (PPGE), in the Federal University of Santa Maria (UFSM) and analyzes the effects of implementation of the National Policy for Special Education on the Perspective of Inclusive Education (BRASIL, 2008c) concerning the school management. We aimed to understand how are established the relations of managers of regular municipal schools with inclusive practices. The research is based on a qualitative approach, using as a research tool semi-structured interviews conducted with managers of municipal schools of the city of Santa Maria, Rio Grande do Sul. The pedagogical political projects were also analyzed. School choice criteria included those with students belonging to the target public of Special Education and offering the Educational Service Specialist (ESS). We analyzed data using the content analysis method (BARDIN, 2011), covering three categories: Special Education, Management in School and Pedagogical Policy Project (PPP). The theoretical background of this study is based on theoretical formulations of the categories listed. The results of the interviews show that the managers of the schools said they know and even point out some difficulties on the proposal of the National Policy on Special Education: 1) identification of the target public of the policy, which excludes students with learning disabilities, 2) difficulty of dialogue between teachers on regular and special classes concerning to the planning and information exchange about students and 3) reluctance related to the time to attend training. Managers, although point out the most frequently difficulties found in the implementation of this policy, still believe that their school is inclusive, because, for them, the fact that the philosophy of inclusion is provided in the PPP's already guarantees this prerogative. In the three schools researched, we observed in the PPP topics taken from the proposed policy, but which are not in accordance with the reality of the school and the speech of managers. It is noticed that these schools face difficulties in identifying the adopted actions and inclusive attitudes. Managers still believe that inclusion is not for all students and consider the special education target audience linked to ESS actions.

Keywords: regular school. Management. Inclusive practices.

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 - Dados das escolas | 20 |
| Tabela 2 - Dados dos Recursos Humanos..... | 21 |
| Tabela 3 - Número de estudantes incluídos | 21 |
| Tabela 4 - Número de alunos matriculados por escola | 24 |
| Tabela 5 - Número total de estudantes na Rede Estadual de Ensino, RS | 37 |
| Tabela 6 - Número total de estudantes incluídos em Escolas Estaduais no Município de Santa Maria, RS | 37 |
| Tabela 7 - Número total de estudantes incluídos em Escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, RS | 37 |
| Tabela 8 - Número de estudantes incluídos na Escola - A | 38 |
| Tabela 9 - Número de estudantes incluídos na Escola - B..... | 38 |
| Tabela 10 - Número de estudantes incluídos na Escola - C..... | 38 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Grupo entrevistado..... | 42 |
| Quadro 2 - Análise de dados através de categorias e subcategorias | 44 |
| Quadro 3 - Designações dadas a cada um dos participantes..... | 46 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Mapa da cidade de Santa Maria, RS..... | 25 |
| Figura 2 - Dimensões inter-relacionadas do espaço escolar..... | 35 |

LISTA DE APÊNDICES

| | |
|---|----|
| Apêndice A - Roteiro da entrevista com os diretores e coordenadores das escolas | 77 |
| Apêndice B - Respostas das entrevistas com o diretor e coordenador da escola A..... | 78 |
| Apêndice C - Respostas das entrevistas com o diretor e coordenador da escola B..... | 82 |
| Apêndice D - Respostas das entrevistas com o diretor e coordenador da escola C..... | 85 |
| Apêndice E - Roteiro para análise do Projeto Político Pedagógico | 87 |
| Apêndice F - Respostas da análise documental – PPP da escola A | 88 |
| Apêndice G - Respostas da análise documental – PPP da escola B | 89 |
| Apêndice H - Respostas da análise documental – PPP da escola C | 90 |
| Apêndice I - Carta de apresentação e Termo de Consentimento | 91 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|--------|---|
| AEE | – Atendimento Educacional Especializado |
| ASEMA | – Apoio Sócio Econômico em Meio Aberto |
| CAPES | – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| DSM | – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais |
| EJA | – Ensino de Jovens e Adultos |
| EMAET | – Escola Municipal de Artes Eduardo Trevisan |
| EMAI | – Escola Municipal de Aprendizagem Industrial |
| EMEFS | – Escolas Municipais de Ensino Fundamental |
| EMEIS | – Escolas Municipais de Educação Infantil. |
| FUNDEB | – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| IBGE | – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDEB | – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| INEP | – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| MEC | – Ministério da Educação |
| OBEDUC | – Observatório da Educação |
| PNAIC | – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa |
| PPGE | – Programa de Pós-graduação em Educação |
| PPP | – Projeto Político Pedagógico |
| RS | – Rio Grande do Sul |
| SECADI | – Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SEESP | – Secretaria de Educação Especial |
| SMED | – Secretaria de Município da Educação de Santa Maria/RS. |
| SP | – São Paulo |
| TEA | – Transtorno do Espectro Autista |
| TGD | – Transtorno Global do Desenvolvimento |
| UFSM | – Universidade Federal de Santa Maria |
| UNESCO | – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNIFRA | – Universidade Franciscana |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 APRESENTAÇÃO: O CAMINHO PERCORRIDO | 16 |
| 2 O CENÁRIO DO ESTUDO | 20 |
| 3 GESTORES: ATORES DESTE CENÁRIO | 26 |
| 4 PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO: REFLETINDO O CENÁRIO..... | 31 |
| 5 INCLUSÃO: DO DESAFIO ÀS POSSIBILIDADES | 33 |
| 6 CAMINHOS METODOLOGICOS: TRAJETOS ESCOLHIDOS | 41 |
| 6.1 O cenário e os atores do estudo | 41 |
| 6.2 Instrumentos | 42 |
| 6.3 Roteiro de entrevistas..... | 42 |
| 6.4 Roteiro para análise do Projeto Político Pedagógico | 43 |
| 6.5 Procedimentos..... | 43 |
| 6.6 Análises e sistematização das informações..... | 43 |
| 7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: APRESENTANDO OS RESULTADOS.... | 46 |
| 7.1 Escola A | 47 |
| 7.1.1 Análises da entrevista com o diretor e coordenador da escola A | 48 |
| 7.1.1.1 Categoria 1 – Educação Especial..... | 48 |
| 7.1.1.1.1 Subcategoria 1.1 “Conhecimento sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” | 48 |
| 7.1.1.1.2 Subcategoria 1.2 – “Serviços de Educação Especial na Escola” | 49 |
| 7.1.1.1.2 Subcategoria 1.3 – “Orientações aos professores sobre os alunos incluídos” | 50 |
| 7.1.1.2 Categoria 2 – Gestão na Escola | 51 |
| 7.1.1.2.1 Subcategoria 2.1 – “Organização da escola para atender aos alunos público-alvo da Educação Especial” | 51 |
| 7.1.1.2.2 Subcategoria 2.2 – “Formação com o tema inclusão escolar” | 52 |
| 7.1.1.2.3 Subcategoria 2.3 – “Participação da Família na Escola” | 53 |
| 7.1.1.3 Categoria 3 – Projeto Político Pedagógico | 54 |
| 7.1.1.3.1 Subcategoria 3.1 – “Contempla a legislação atual da Educação Especial”..... | 54 |
| 7.1.1.3.2 Subcategoria 3.2 – “Configuração do AEE no documento” | 54 |
| 7.1.1.3.3 Subcategoria 3.3 – “Identificação dos alunos público-alvo da Educação Especial” .. | 55 |
| 7.1.2 Análise do Projeto Político Pedagógico da escola A..... | 55 |
| 7.1 Escola B | 56 |
| 7.2.1 Análise da entrevista com o diretor e coordenador da escola B..... | 56 |
| 7.2.1.1 Categoria 1 – Educação Especial..... | 56 |
| 7.2.1.1.1 Subcategoria 1.1 – “Conhecimento sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” | 56 |
| 7.2.1.1.2 Subcategoria 1.2 – “Serviços da Educação Especial na Escola” | 57 |
| 7.2.1.1.3 Subcategoria 1.3 – “Orientação aos professores sobre os alunos incluídos” | 57 |
| 7.2.1.2 Categoria 2– Gestão na escola..... | 59 |
| 7.2.1.2.1 Subcategoria 2.1 – “Organização da escola para atender os alunos público-alvo da Educação Especial” | 59 |
| 7.2.1.2.2 Subcategoria 2.2 – “Formação com tema inclusão escolar” | 59 |
| 7.2.1.2.3 Subcategoria 2.3 – “Participação da família na escola” | 59 |
| 7.2.1.3 Categoria 3 – Projeto Político Pedagógico | 60 |
| 7.2.1.3.1 Subcategoria 3.1 – “Contempla a legislação atual da Educação Especial”..... | 60 |
| 7.2.1.3.2 Subcategoria 3.2 – “Configuração do AEE no documento” | 60 |
| 7.2.1.3.3 Subcategoria 3.3 – “Identificação dos alunos público-alvo da Educação Especial” .. | 60 |
| 7.2.2 Análise do Projeto Político Pedagógico da escola B..... | 61 |
| 7.3 Escola C | 61 |

| | |
|---|-----------|
| 7.3.1 Análises da entrevista com o diretor e coordenador da escola C | 62 |
| 7.3.1.1 Categoria 1 – Educação Especial..... | 62 |
| 7.3.1.1.1 Subcategoria 1.1 – “Conhecimento sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” | 62 |
| 7.3.1.1.2 Subcategoria 1.2 – “Serviços da Educação Especial na escola” | 63 |
| 7.3.1.1.3 Subcategoria 1.3 – “Orientações aos professores sobre os alunos incluídos” | 63 |
| 7.3.1.2 Categoria 2 – Gestão na Escola | 64 |
| 7.3.1.2.1 Subcategoria 2.1 – “Organização da escola para atender os alunos público-alvo da Educação Especial” | 64 |
| 7.3.1.2.2 Subcategoria 2.2 – “Formação com tema inclusão escolar” | 64 |
| 7.3.1.2.3 Subcategoria 2.3 – “Participação da família na escola” | 65 |
| 7.3.1.3 Categoria 3 – Projeto Político Pedagógico | 66 |
| 7.3.1.3.1 Subcategoria 3.1 – “Contempla a legislação atual da Educação Especial” | 66 |
| 7.3.1.3.2 Subcategoria 3.2 – “Configuração do AEE no documento” | 66 |
| 7.3.1.3.3 Subcategoria 3.3 – “Identificação dos alunos público-alvo da Educação Especial” | 66 |
| 7.3.2 Análise do Projeto Político Pedagógico da escola C | 66 |
| 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 68 |
| REFERÊNCIAS | 73 |
| APÊNDICES | 77 |

1 APRESENTAÇÃO: O CAMINHO PERCORRIDO

Ao fazer referência a temas como Educação Especial, Gestão e Educação Inclusiva, apresento esta pesquisa, que aborda os efeitos da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008c) no que se refere aos processos de gestão escolar. A escolha das ações dos sujeitos envolvidos com a gestão escolar como objeto de análise parte do pressuposto de que a inclusão se apresenta como de responsabilidade de todos na escola, e não somente do profissional da Educação Especial. Nesse sentido, os gestores possuem um papel fundamental na condução desse processo.

Ao realizar este estudo, retornando à academia após um longo tempo afastada, situo-me no papel de pesquisadora do curso de Mestrado da Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Rio Grande do Sul (RS). Exercer a atividade de pesquisa possibilita este movimento de sair de uma zona de conforto para repensar as posições diante da minha prática diária na escola comum, atuando no ambiente pedagógico denominado como Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹.

A partir desse viés, desenvolvo um novo olhar para os espaços que constituem objeto desta análise. Em se tratando da escola, as dificuldades e as incertezas decorrentes de situações cotidianas foram constituindo-se em grandes representações na minha trajetória.

Escrever sobre essas realidades não é tarefa fácil – espero que esta escrita faça a diferença não somente para mim como autora, mas como também para as pessoas que irão ler o texto final. Portanto, é necessário ter significados consistentes que embasem uma reflexão sobre a organização escolar. Esse processo reflexivo me conduz a pensar sobre a possibilidade de elaborar algumas escolhas para compor o campo pesquisado, a fim de realizar um estudo que possa contribuir para as discussões atuais da área da Educação Especial. Nesse sentido, questiono-me, então, sobre como escrever acerca das práticas escolares, problematizando-as, e, ao mesmo tempo, atuar nesse cenário enquanto profissional da área, entendendo que a subjetividade não pode ser negligenciada, pois este estudo não é isento de minhas características pessoais.

Estes conflitos iniciais são importantes, pois perpassam pelas reflexões que tenho feito a respeito dos caminhos percorridos nas minhas atividades enquanto professora da Educação Especial, tendo atuado na gestão pública e atualmente no AEE diretamente com os estudantes

¹ AEE é o conjunto de atividades (recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente) prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2008).

com deficiência nas escolas comuns. Por meio dessas práticas, o tema “inclusão” sempre esteve presente na minha trajetória profissional.

Recordo que, ao iniciar minhas atividades, o primeiro desafio foi lidar com o ingresso de uma estudante com Síndrome de Down na pré-escola, um dos primeiros casos na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria. Logo, outros estudantes, com os mais variados tipos de deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)², cada caso contendo suas especificidades, foram matriculados nas escolas. Nesse caminho, atuei em busca de vários cursos de aperfeiçoamento profissional. Dentre eles, cito o curso “Capacitação para o Ensino das Pessoas com Deficiência Visual”, que me trouxe a oportunidade de compreender a aprendizagem da leitura e escrita em Braille³, a especialização em Psicopedagogia, que propiciou um olhar mais específico sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes e suas peculiaridades em termos de capacidades e dificuldades, e a especialização em AEE, direcionada de forma mais específica aos sujeitos que podem ser beneficiados com o atendimento complementar da Educação Especial na escola.

De 2004 a 2008, fui convidada a fazer parte do grupo pedagógico da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria/RS (SMED). Enfrentei o desafio de trabalhar na gestão da Educação Especial da Rede Municipal de Santa Maria no Eixo Educação Inclusiva. Nesse espaço de atuação, adquiri maior compreensão sobre os projetos, as ações e as políticas voltadas à Educação Especial nos âmbitos municipal, estadual e federal. Muitas dessas ações são refletidas diretamente nas escolas, espaços em que a presente pesquisa foi realizada.

Assim, neste estudo, analisei os efeitos da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008c) no que se refere aos processos de gestão escolar, direcionando o olhar especificamente à ação e ao conhecimento da gestão frente às demandas enfrentadas pela implementação dessa política. Entendo que os sujeitos da prática na escola a interpretam de diversas maneiras, originando, muitas vezes, disputas discursivas de quem questiona a sua implementação, discussões essas não consideradas nesta pesquisa.

Na verificação e busca de monografias, dissertações e teses no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), percebi uma

² TGD caracterizam-se por um comprometimento grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação ou presença de estereotípias de comportamento, interesses e atividades. A partir da 5ª edição do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM-5, 2013), o TGD passa a se chamar Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerado um transtorno do neurodesenvolvimento.

³ Braille é uma escrita utilizada por pessoas cegas que contém 63 combinações que representam as letras do alfabeto, os números e outros símbolos gráficos.

carência de pesquisas acerca da Gestão e das Práticas Inclusivas na região central do Estado, principalmente no município de Santa Maria. Algumas produções envolvendo o tema em estudo fazem referência à inclusão e à gestão, tais como os estudos de Zwetsch (2011), em que a autora descreve cenas da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no município de Pelotas, RS, e de Boaventura (2008), que aborda a Gestão e as Políticas Públicas no município de Tupã, São Paulo. Ambos constatarem a importância da modificação da escola para atender à heterogeneidade de estudantes que ali são matriculados.

A Política Pública em Educação Especial, em uma perspectiva da Educação Inclusiva, apresenta como objetivo oferecer uma escola para todos, enfatizando o respeito às diferenças e negando qualquer tipo de segregação, preconceito ou exclusão. Nesse sentido, torna-se um tema presente nas discussões nas escolas e em diferentes redes de ensino, iniciando já na matrícula dos estudantes considerados como público-alvo⁴ da Educação Especial no sistema comum de ensino. Tal situação ganha maior visibilidade frente à eliminação do caráter substitutivo da Educação Especial e à defesa da função complementar para os estudantes com deficiências e TGD e suplementar para os estudantes com altas habilidades/superdotação, constituindo-se como responsabilidade da escola a realização do AEE de forma articulada com o ensino comum.

Diante disso, creio que realizar pesquisas em Educação Especial hoje corrobora para a discussão de questões que historicamente são objetos de problematização, como a inclusão das pessoas com deficiência em instituições de ensino regular. Embora as políticas públicas garantam o acesso de todos à escola, alguns espaços ainda insistem em permanecer como único caminho ou possibilidade de escolarização para os sujeitos com deficiência. Por outro lado, a escola ainda exclui este público ao se definir “despreparada”⁵ para a inclusão. A mudança de paradigma e a possibilidade de um novo olhar para esses sujeitos requerem do pesquisador a reflexão acerca de temas que vão além da condição da deficiência em si. Considerar os aspectos históricos, sociais e culturais que acompanham a Educação Especial e as políticas voltadas a essa área torna-se prioridade para o entendimento desse processo.

Por isso, compreendo que escrever sobre a prática da inclusão ou pesquisá-la não é uma tarefa simples: precisei organizar a linguagem, achar a melhor disposição de ideias e sistematizar alguns conceitos para que os leitores e estudiosos do tema possam entender a

⁴ O público-alvo da Educação Especial, de acordo com a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, são os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, (BRASIL, 2008).

⁵ Grifo meu.

proposta deste estudo. A pretensão foi, ao tratar da temática da Educação Especial, ousar, transpor os meus próprios paradigmas, lançar um novo olhar aos processos que acompanham a Educação Especial na escola comum e buscar outras verdades sobre o saber até agora descrito e observado por meio da minha prática na escola.

2 O CENÁRIO DO ESTUDO

Inicialmente, faz-se necessário situar o Município de Santa Maria, que fica na região central do Estado do Rio Grande do Sul (RS), possui uma população estimada de 274.838 habitantes⁶, segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2014), e é considerada uma cidade de médio porte e de grande influência na região. Santa Maria sedia uma das maiores Universidades do Brasil, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A UFSM conta atualmente com quase 27 mil estudantes em cursos de graduação e pós-graduação. Por abrigar uma grande quantidade de instituições de ensino, a cidade é conhecida como cidade cultura.

A Rede Municipal de Ensino de Santa Maria é constituída de 77 escolas, sendo 23 de Educação Infantil e 54 de Ensino Fundamental (nove são do campo/rurais e duas são profissionalizantes – EMAET⁷ e EMAI⁸). Dentre as escolas de Educação Infantil, há 20 municipais e três conveniadas⁹ (Tabela 1).

Tabela 1 - Dados das escolas

| Nº total Escolas | EMEIS ¹⁰ | EMEFS ¹¹ Conveniadas | EMEFS | EMEFS Campo | EMEFS Profissionalizantes |
|---------------------|---------------------|------------------------------------|-------|----------------|------------------------------|
| 77 | 20 | 3 | 43 | 9 | 2 |

Fonte: SMED (2014).

Os recursos humanos da Rede Municipal de Ensino são compostos de 1.848 professores em sala de aula, índice que não contabiliza a equipe gestora (coordenador, diretor e vice-diretor) (Tabela 2). O número total de estudantes na rede é de 16.762. A Rede Municipal de Educação de Santa Maria conta com 44 profissionais de Educação Especial, atuando no Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos

⁶ População estimada em 2014 pelo IBGE.

⁷ EMAET – Escola Municipal de Artes Eduardo Trevisan.

⁸ EMAI – Escola Municipal de Aprendizagem Industrial.

⁹ Rede Municipal de Ensino – dados fornecidos pela Secretaria de Município da Educação de Santa Maria, RS.

¹⁰ EMEIS – Escolas Municipais de Educação Infantil.

¹¹ EMEFS – Escolas Municipais de Ensino Fundamental.

Multifuncionais¹², e um total de 778 estudantes com deficiências incluídos nas escolas (Tabela 3).

Tabela 2 - Dados dos Recursos Humanos

| Professores em sala de aula | Estudantes | Diretor | Vice/Diretor | Coordenador | Profissional da Educação Especial |
|-----------------------------|------------|---------|--------------|-------------|-----------------------------------|
| 1.848 | 16.762 | 77 | 77 | 77 | 44 |

Fonte: SMED (2014).

Tabela 3 - Número de estudantes incluídos

| Estudantes público-alvo da Educação Especial |
|--|
| 778 |

Fonte: CENSO/INEP (2014).

O Município de Santa Maria tornou-se polo do Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade¹³ no ano de 2003 por meio de um compromisso firmado pela Prefeitura Municipal de Santa Maria, RS, e pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC). Vinculado a esse programa, o Município, por meio da Secretaria de Educação, executa ações referentes à formação de gestores e educadores da rede pública com o intuito de tornar o sistema educacional um sistema inclusivo. Dessa forma, uma vez por ano acontecem encontros de formação para professores das redes municipais e estaduais, com discussões a respeito da temática “Educação Inclusiva”, com carga horária de 40 horas. No início do programa, os encontros formativos tinham um caráter de sensibilização. O curso era destinado a gestores e professores da Educação Especial e tinha como objetivo fortalecer o entendimento acerca da possibilidade de os estudantes com deficiência participarem do contexto da sala de aula comum. Nos anos de 2004, 2005, 2006 e 2007, a configuração das

¹² As Salas de Recursos Multifuncionais são um espaço físico em que acontece o AEE, composto de mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos (BRASIL, 2008).

¹³ O programa promove a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que estes sejam capazes de oferecer Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. O objetivo é que as redes atendam com qualidade e incluam nas classes comuns do ensino regular os alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação.

formações foi ampliada, diversificando-se os assuntos relacionados ao tema, incluindo discussões sobre “Fundamentos da Educação Especial”, “Inclusão e Exclusão” e “Panorama da Inclusão no Município”, que foram os mais debatidos, bem como sobre “Relação da Família e Escola”, “Educação de Estudantes Surdos”, “Deficiência Mental”, “Deficiência Visual”, “Educação de Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação”, “Estudantes com Autismos e Psicose Infantil” e “Dificuldade e Transtorno de Aprendizagem”, que foram estudados por meio de oficinas, debates entre profissionais da saúde e da educação e apresentação de casos específicos de estudantes matriculados na rede de ensino (SMED, 2007).

Com o advento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), os temas das formações passaram a ter um foco maior na proposta dessa política, enfatizando o público-alvo da Educação Especial, o AEE, a aprendizagem, os estudos de casos e as avaliações e o diagnóstico dos alunos com deficiência matriculados na escola regular.

Atualmente, o “Curso de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” está na sua X edição, e os temas de estudos diversificaram-se, acompanhando as mudanças políticas da SEESP, que passou a ser denominada SECADI – Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão¹⁴. Os temas nessas formações se voltam à inclusão de maneira mais ampla, abrangendo questões de gênero, educação indígena, diversidade etnicorracial, identidade cultural, alfabetização de jovens e adultos, direitos humanos, educação ambiental e educação especial.

Faço referência ao início das formações para gestores e educadores em 2003 para que, de certa forma, seja possível refletir sobre o tempo que o município investe em formações com a temática da “inclusão”. Neste panorama de formação e inserido no “Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, é implementado, no ano de 2006 e 2007, em algumas escolas da Rede Municipal, o projeto “Educar na Diversidade”. Esse projeto visava à formação dos professores diretamente nas escolas, com o uso de material específico disponibilizado pela SEESP/MEC. Tal material de formação era organizado com a finalidade de promover discussões no ambiente escolar e de preparar os professores para entender a

¹⁴ A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em articulação com os sistemas de ensino, implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, educação do campo, educação escolar indígena, educação quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da SECADI é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, bem como à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais (MEC, 2010).

diversidade de estilos e ritmos de aprendizagens dos estudantes. Segundo Duk (2006, p. 4), o projeto “Educar na Diversidade” visava:

contribuir para o processo de melhoria da qualidade de ensino e da equidade na educação através do desenvolvimento de escolas inclusivas e da formação docente para a inclusão com vistas a responder à diversidade educacional dos estudantes, possibilitando a superação das barreiras à aprendizagem e a participação social.

No Município de Santa Maria, as três escolas contempladas pelo projeto “Educar na Diversidade” receberam formações sobre a temática “Escola Inclusiva”, em que as demandas específicas de cada espaço eram focos de discussões. A partir desses encontros, os professores e a equipe gestora buscavam alternativas para resolução dos problemas pontuais das escolas.

Em buscas bibliográficas, como na página da SECADI e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), não foram encontrados estudos sobre os efeitos do “Projeto Educar na Diversidade” nas escolas brasileiras. Esse foi um projeto pontual que, no Município de Santa Maria, foi implementado nos anos de 2006 e 2007 em três escolas da Rede Municipal de Ensino e que não teve mais continuidade.

Em função disso, no ano de 2007, a Secretaria de Município da Educação de Santa Maria, através do setor responsável pela Educação Especial, organizou, em conjunto com as escolas, o encerramento das atividades das quatro classes especiais ainda existentes na rede de ensino. Os estudantes que frequentavam esses espaços foram encaminhados para a sala de aula regular e passaram a ser atendidos, em turno inverso ao da escolarização, pelo profissional da Educação Especial em Salas de Recursos Multifuncionais, onde era ofertado o AEE. Portanto, houve uma reestruturação das classes especiais, e esses espaços físicos das escolas foram destinados para a organização das Salas de Recursos Multifuncionais, conforme previsto pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais do MEC, implementado em 2010, as quais eram compostas de equipamentos tecnológicos, materiais pedagógicos e mobiliários específicos para a disponibilização do AEE.

O “Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” no Município foi analisado também nos estudos de Brizolla (2007), que elaborou uma investigação sobre os princípios, os indicadores, os critérios e as avaliações do Programa em dez municípios Polos do Rio Grande do Sul. Especificamente acerca de Santa Maria, a autora destaca os dados da estrutura educacional do Município, os caminhos da implementação do Programa de Educação Inclusiva e as ações desenvolvidas na esfera municipal entre o ano de 2004 e 2006. A autora focalizou seus estudos nos caminhos transcorridos nestes municípios quanto à

inclusão dos alunos com deficiência e à organização dos sistemas de ensino em relação à Educação Especial, considerando as diferenças regionais de cada localidade. Nos anos analisados pela pesquisa foi realizada (2004, 2005 e 2006), algumas escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria eram compostas de “Salas de Recursos” e “Classes Especiais”, configurando, assim, momentos de transição no processo de inclusão escolar. Como resultado, a autora revela características distintas na condução do assunto “inclusão” entre os sistemas de ensino dos municípios estudados e aponta a necessidade de um adequado acompanhamento que favoreça uma compreensão genuína sobre esse processo. Segundo Brizolla (2007, p. 7), seu

estudo aponta um estado que apesar das diferentes interpretações verificadas, reúne-se em torno da modalidade de educação especial como “elemento” fundamental ao processo de inclusão escolar ainda que sua “localização” e seu “sentido” na organização dos sistemas de ensino não seja unânime entre os municípios pesquisados.

As discussões sobre a educação inclusiva intensificaram-se e foram reforçadas pela implementação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Por conseguinte, é a partir dessa data que se desenvolve este estudo, para analisar os efeitos da implementação de tal política, no que se refere aos processos de gestão escolar. Dessa forma, este estudo teve como foco de análise os caminhos que a gestão instituiu para implementar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em seus espaços escolares.

Percebendo esse processo de mudança ocorrido na rede municipal de Santa Maria, a fim de verificar como a realidade atual das escolas se apresenta, procedeu-se à escolha de três escolas da Rede Municipal de Ensino Fundamental para desenvolver este estudo.

O quadro a seguir refere-se as três escolas e os números totais de alunos matriculados conforme informações da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria (SMED) (Tabela 4).

Tabela 4 - Número de alunos matriculados por escola

| ESCOLA - A | ESCOLA - B | ESCOLA - C |
|------------|------------|------------|
| 580 | 736 | 754 |

Fonte: SMED (2014).

As escolas estão situadas em diferentes bairros da cidade, como mostra o mapa exposto a seguir (Figura 1).

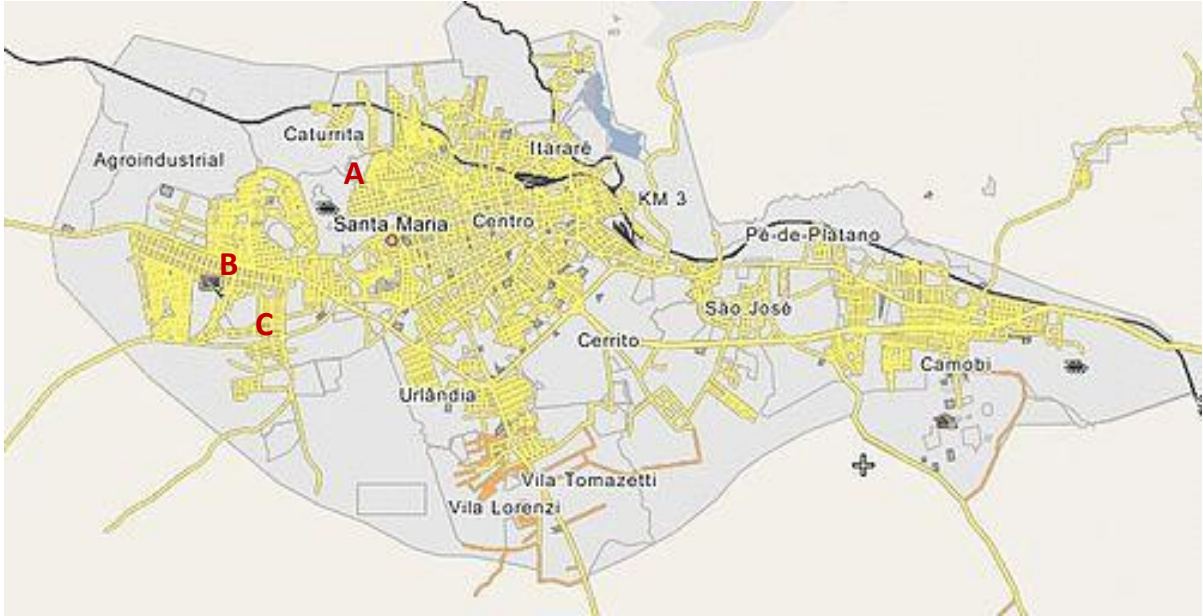


Figura 1 - Mapa da cidade de Santa Maria, RS

Legenda: Escola A: Bairro Km 2, Escola B: Bairro Nova Santa Marta e Escola C: Bairro Juscelino Kubitschek.

3 GESTORES: ATORES DESTE CENÁRIO

Nos últimos anos, as discussões sobre inclusão trazem modificações teóricas, práticas e legislativas para repensar os espaços para a escolarização dos estudantes com deficiência. Nesse sentido, a necessidade de transformação na escola está vinculada, principalmente, à ação desafiadora dos atores escolares e às condições de produção do trabalho pedagógico, tornando a figura do gestor fundamental frente às demandas surgidas diariamente para enfrentar a complexidade das questões que envolvem a educação inclusiva. Esse enfrentamento diante das contingências e ações necessárias para reformulações das escolas vem ao encontro do que Lück (2008, p. 23) descreve:

No contexto da educação brasileira, tem se dedicado muita atenção sobre a gestão do ensino que como um conceito novo, supera o enfoque limitado de administração, a partir do entendimento de que os problemas educacionais são complexos, em vista do que demandam visão global e abrangente, assim como ação articulada, dinâmica e participativa.

Para Lück, a gestão educacional e especificamente a gestão escolar, à qual este capítulo faz referência, “constituem-se em área estrutural de ação na determinação da dinâmica e da qualidade de ensino” (2008, p. 23). Trata-se, assim, de uma gestão pensada para além do enfoque administrativo, que traga a possibilidade de uma “gestão do ensino” com um olhar mais abrangente para educação. Essa qualidade a que se refere a autora está vinculada às oportunidades das formações de gestores para possibilitar maiores conhecimentos e para que estes, em contrapartida, realizem investimentos para a aprendizagem dos estudantes na escola. Nesse sentido, Sage (1999, p. 138) descreve quem deve ser este gestor:

O diretor deve ser o principal revigorador do comportamento do professor que demonstra pensamentos e ações cooperativas a serviço da inclusão. O diretor é de fundamental importância na superação dessas barreiras previsíveis e pode fazê-lo através de palavras e ações adequadas que reforçam o apoio aos professores.

Esse gestor tem o desafio de, no espaço da escola, enfrentar as mudanças sociais e comportamentais, os valores, as atitudes e as aprendizagens dos estudantes, bem como suas características pessoais, a participação da família e a atuação do professor. Os gestores podem liderar esses processos para manter a estabilidade e o equilíbrio do sistema escolar, liderança essa que deve estar vinculada à atitude sensata do gestor juntamente com sua equipe.

Refletir sobre as práticas executadas na escola pelos diretores e coordenadores leva-me a pensar acerca do quanto esses sujeitos são importantes para definir ações e conduzir

situações escolares como definitivas ou não. Ações que demandam atitudes, valores, sentimentos, organização, participação, planejamento e interação com seus colegas professores e principalmente com os estudantes, para, assim, desenvolver um trabalho de qualidade e obter um ambiente escolar prazeroso.

A partir desse enfoque, direciono o olhar para a relação do diretor e coordenador com o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), a fim de analisar o quanto tais relações de trabalho na escola devem ser conduzidas pelo equilíbrio e pela sensatez, de modo que todos esses sujeitos interajam para que o estudante seja o maior beneficiado. Essa relação deve ser permeada pela transparência de atitudes e pelo conhecimento sobre os estudantes que estão na escola, pois muitas atitudes negativas tomadas pelos diretores e coordenadores podem influenciar na inclusão ou exclusão desses estudantes frente aos demais professores e à sociedade. As condições para que se operem as práticas apontadas podem ser estudadas pela escola e pelas mantenedoras para possibilitar ao professor horários para planejar seu trabalho pedagógico, reuniões e formações pedagógicas.

Nesse contexto, ressalta-se que as políticas públicas educacionais construídas para beneficiar os estudantes influenciam a gestão, exigindo dela um poder de decisão e organização extremamente significativo. Um exemplo disso são as ações e os programas que podem ser executados na escola para que se alcancem resultados positivos em relação aos índices de aproveitamento e desenvolvimento de aprendizagem dos estudantes, tais como o “Programa Mais Educação”¹⁵ e o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)¹⁶, por exemplo. Cito esses programas por serem os mais atuais instaurados nas escolas das redes públicas de ensino brasileiras e por ocasionarem mudanças estruturais nas escolas, tais como tempo, organização de currículo, merenda e dinâmica do professor e principalmente da avaliação, requerendo professores comprometidos e uma maior dinâmica na prática do gestor. Esses programas são absorvidos pela escola e, juntamente com eles, a diversidade de alunos que são matriculados e passam a fazer parte dessas mudanças alavancadas pela adoção de tais programas.

As escolas, ao aderirem ao “Programa Mais Educação”, optam por desenvolver atividades de acompanhamento pedagógico que abrangem educação ambiental, artes e esportes, dentre outros aspectos. Esse programa é desenvolvido em turno inverso ao da

¹⁵ O “Programa Mais Educação” (MEC, 2010) constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva integral.

¹⁶ O PNAIC (BRASIL, 2012) é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

escolarização, visando manter o estudante na escola em tempo integral. Nesse sentido, outras tantas ações devem ser previstas pelo gestor, tais como merenda escolar, professores, merendeira e serviços gerais, para, assim, assegurar as condições para que esse estudante permaneça um tempo maior na escola, participando ativamente das atividades ofertadas.

Já o PNAIC, por exemplo, assumido pelas escolas, prevê a alfabetização de todos os estudantes até oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, e, para isso, o governo federal investe na formação de professores alfabetizadores. O “PNAIC é constituído de um conjunto de ações, de materiais e de referências curriculares e pedagógicas que contribuem à alfabetização e ao letramento e apoiam-se em quatro eixos de atuação que se articulam ao longo da implementação do Pacto. Esses eixos são: formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; materiais didáticos, obras literárias e de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas; e gestão, controle social e mobilização (CONSED, 2012).

A Portaria n.º 867, de julho de 2012, que instituiu o PNAIC, define em seu artigo 5º, os objetivos desse programa:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental.

Os municípios, ao aderirem o Pacto, comprometem-se a cumprir os objetivos propostos na sua rede de ensino, propiciando os meios necessários para sua operacionalização. Portanto, cabe aos professores na escola, por meio de uma prática efetiva, somar esforços junto a toda a equipe para que os objetivos do programa sejam alcançados no decorrer do ano letivo. De certa forma, esse programa traz uma importante oportunidade para os professores mostrarem, através de suas práticas pedagógicas, os investimentos educacionais realizados que possam culminar na efetivação da aprendizagem de seus alunos na escola.

Analisando essas políticas educacionais direcionadas para serem desenvolvidas na escola, penso sobre o quanto o espaço escolar deve ter a iniciativa de planejar, organizar e avaliar. Em contrapartida, a comunidade escolar é impulsionada a encontrar bons resultados e buscar resolver os problemas escolares. O gestor, enquanto responsável em implementar tais

políticas na escola, tem a tarefa de difundir-las junto ao grupo de professores e à comunidade escolar e pensar melhores estratégias para a sua execução.

Nesse sentido, Ferreira (2004, p. 1241) descreve que ser gestor significa:

Tomar decisões, organizar, dirigir as políticas educacionais que se desenvolvem na escola comprometidas com a formação da cidadania [...] é um compromisso de quem toma decisões – a gestão, de quem tem consciência do coletivo – democrática de quem tem responsabilidades de formar seres humanos por meio da educação.

Entende-se que, embora um dos objetivos da formulação de políticas públicas seja atender de forma prioritária às necessidades básicas da educação, infelizmente os programas parecem compensatórios, de modo que os resultados das avaliações em termos quantitativos se tornam mais importantes do que os resultados qualitativos de aprendizagem dos estudantes. Sabe-se que, apesar de a escola tentar se organizar de acordo com todas as informações que as políticas públicas oferecem, as experiências de inclusão e exclusão são vividas diariamente. A exclusão escolar manifesta-se de diversas maneiras, e, algumas vezes, o que fica em evidência é a competência ou não do estudante diante do saber do professor. A escola, do modo como está organizada, tendo em vista o currículo pensado por disciplinas, por exemplo, que isola e separa os conhecimentos, dificilmente proporciona o diálogo entre diferentes ideias epistemológicas. Nesse contexto, ganha importância a gestão escolar para incentivar a troca de ideias, a discussão, a observação e as comparações e para entender os possíveis erros e acertos que acontecem no percurso.

Nesse sentido, Lück (2006, p. 78) enfatiza que o gestor escolar: “é o dirigente principal responsável pela escola, a ele pertence o papel de articular e integrar os diversos setores da instituição escolar”. As ações do gestor devem estar pautadas em práticas democráticas com foco na participação e no envolvimento da comunidade escolar. Os gestores são essenciais para o processo de mudanças na escola, pois mantêm a estabilidade do sistema escolar no momento em que estabelecem o equilíbrio nas relações entre os professores, na administração da escola e na articulação com a Secretaria de Educação e com o Conselho Escolar.

Na gestão escolar, busca-se uma organização mais comunicativa que se pautar na formação de cada estudante envolvido. Na escola atual, devem ser ampliadas as relações com a família e os membros da comunidade em que ela se insere para elaborar projetos coletivos, visando a uma gestão de qualidade e participativa. Para Lück (2006, p. 22-23):

A gestão participativa se assenta, portanto no entendimento de que o alcance dos objetivos educacionais, em seu sentido amplo, depende da canalização e do emprego adequado de energia dinâmica das relações interpessoais ocorrentes no contexto dos sistemas de ensino e escolas, em torno de objetivos educacionais, concebidos e assumidos por seus membros, de modo a constituir um empenho coletivo em torno de sua realização.

Segundo a autora, a participação concede aos sujeitos envolvidos “a oportunidade de controlarem seu próprio trabalho, assumirem a autoria sobre os mesmos e sentirem-se responsáveis pelos resultados” (LÜCK, 2006, p. 23). A intencionalidade de refletir sobre a gestão da escola visa, justamente, descobrir outras alternativas sobre as ações frente à inclusão no ensino regular, sinalizando a compreensão de que esse processo não é apenas de responsabilidade do professor que oferece o AEE.

4 PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO: REFLETINDO O CENÁRIO

Na tentativa de dissertar sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP), busco delinear o caminho da análise que será realizada diante deste documento elaborado nas escolas. Tomo como foco as descrições sobre a ação e estruturação da escola nos tópicos referentes à Educação Especial, mais precisamente sobre a matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial, a identificação desses estudantes, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), os espaços de atuação do profissional de AEE e a interlocução deste profissional com o professor da sala de aula comum.

Refletindo sobre os espaços escolares, pensa-se na importância de algumas normas e diretrizes que são necessárias para a organização desse contexto, que podem ser conduzidas através dos regimentos escolares e dos PPP's. Tais documentos norteiam as práticas pedagógicas dos professores, a ação do gestor para que se cumpram as estratégias que foram definidas a partir da realidade escolar e a administração da escola de uma maneira geral frente às diversidades.

As práticas pedagógicas dos professores orientadas por esse documento devem contemplar todos os estudantes que são matriculados na escola, oportunizando a cada um condições de acesso ao conhecimento, bem como a construção de uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, é importante ressaltar que o PPP, por nortear as ações da escola, deve ser elaborado por toda a comunidade escolar, envolvendo professores, estudantes, famílias e funcionários. Assim, trata-se de um documento com elaboração coletiva, em que todos participam de uma forma democrática, pensando na organização de uma escola de qualidade que melhor possa acolher seus estudantes.

De acordo com isso, Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 345-346) definem o PPP como “um documento que 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”. Disso advém a necessidade de pensar sobre este documento como condutor do processo de ensino na escola, enquanto indicador de possíveis mudanças que possam ocorrer e das políticas que são implementadas. Penso que a construção do PPP implica refletir sobre a escola e, ao mesmo tempo, observar suas peculiaridades. Como documento base da escola, deve articular-se com as mudanças ocorridas na comunidade escolar e, principalmente, acompanhar as transformações políticas da sociedade, a fim de que possa, também, transformar a escola em um cenário que receba todos os estudantes. Para melhor definir o PPP, cito Veiga (2004, p. 13):

O Projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Na dimensão pedagógica reside à possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Nessa análise, o político é indissociável do pedagógico, pois se trata de um projeto que deverá acompanhar as mudanças históricas e culturais da sociedade em que a escola está inserida. A importância desta análise dos PPP's das escolas consiste na comparação entre o que será ouvido através das falas dos gestores e o que está escrito nesses documentos. Penso que o PPP identifica a escola, reflete o perfil dos profissionais que ali atuam e caracteriza a comunidade onde esta está inserida. Para sua construção, é necessário pensar no planejamento, na participação e no comprometimento de seus autores e atores, de modo que esse documento somente tem sentido no momento em que é conhecido, discutido e reformulado, quando necessário, por todos que fazem parte do espaço e da comunidade escolar.

O PPP, visto como instrumento de mudança, pode explicitar os objetivos e métodos das ações pedagógicas a serem implementadas na escola, refletindo em mudanças positivas e significativas na vida de seus estudantes. Para Veiga (2004, p. 13), “a construção do Projeto Político Pedagógico propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania”. Assim, o autor destaca que o PPP, enquanto documento democrático, tem a função de organizar o trabalho pedagógico que envolve desde a sala de aula até as demais relações nesse contexto social.

Um PPP realizado por todos os participantes do contexto escolar deve estar pautado no planejamento e na organização, evitando-se a improvisação, uma vez que precisa ser consistente para dar segurança à escola. Nessa dinâmica, cabe ao gestor agir como mediador na interlocução entre diversos interesses.

De acordo com Vasconcellos (2004, p. 21), “é o projeto que vai articular, no interior da escola, a tensa vivência da descentralização, e através disto permitir o diálogo consistente e fecundo com a comunidade, e mesmo com os órgãos dirigentes”. No entanto, algumas escolas ainda demonstram dificuldade em construir o PPP de maneira participativa, pois centralizam as ações diretamente na gestão, motivo pelo qual o documento acaba não se concretizando na prática ou até mesmo sendo incoerente em relação ao que a comunidade escolar necessita.

5 INCLUSÃO: DO DESAFIO ÀS POSSIBILIDADES

As estruturas organizacionais das escolas vêm sofrendo grande influência das Políticas Públicas Educacionais ao longo das últimas décadas. A escola, enquanto instituição de formação e sistematização da aprendizagem, tem como desafio possibilitar o acesso e a permanência com qualidade de todos os estudantes que ali são matriculados. A permanência dos estudantes com qualidade no que diz respeito à aprendizagem é uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos sistemas educacionais, “pois a escola possui dificuldade de equacionar a relação de qualidade com escola dita para todos” (MANTOAN, 2006, p. 27). Essa escola denominada para todos foi motivo de debate a partir da década de 1990, com a Declaração Mundial de Educação para Todos, aprovada em Jomtien, Tailândia, que visa “garantir o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos” (FÁVERO, 2009, p. 3).

Em relação especificamente aos estudantes com deficiência, o texto desse documento afirma que “é preciso tomar as medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (BRASIL, 1990, p. 4). Em 1994, a declaração de Salamanca, realizada na Espanha, também reafirma o compromisso com a proposta de educação para todos. O princípio orientador era que as instituições escolares “[...] deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e emocionais linguísticas e outras” (BRASIL, 1994, p. 3). A Constituição Federal do Brasil (1988) já elegia como fundamento a cidadania e garantia a todos o direito à educação e o acesso à escola. A escola, assim reconhecida, deveria atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade e deficiência ou ausência dela. Esses fundamentos legais bastariam para que ninguém negasse a qualquer pessoa o acesso à escola e sua permanência nela.

No entanto, com base nos movimentos políticos para o alcance das metas da educação para todos, sabe-se que na realidade não acontece exatamente assim. A Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1994, propõe aprofundar essa discussão, problematizando os aspectos acerca da escola não acessível a todos os estudantes. A partir dessa reflexão a respeito das práticas educacionais que resultam na desigualdade social de diversos grupos, o documento Declaração de Salamanca e Linhas de

Ação sobre Necessidades Educativas Especiais proclama que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, ressaltando que:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidas ou marginalizadas (BRASIL, 1994, p. 17-18).

Nesta trajetória histórica sobre a educação para todos, além da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (ONU 2007), ratificada no Brasil pelos Decretos n.º 186/2008 e 6949/2009, em seu artigo 9º, afirma que:

A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver com autonomia e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes deverão tomar as medidas apropriadas para assegurar-lhes o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação.

Essa Convenção preconiza, assim, que as pessoas com deficiência não devem viver em mundos isolados; nenhuma forma ou intenção de protegê-los pode conduzir à segregação. Ao contrário, como cidadãos, devem participar da vida em sociedade e terem as mesmas oportunidades. No artigo 24 da Convenção, a inclusão escolar é definida um processo em que a escola deve ser capaz de acolher a todos os estudantes e oferecer uma educação de qualidade.

Alicerçada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2 de outubro de 2009, foi instituída a Resolução n.º 4, que trata das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica. De acordo com esse documento, o profissional de AEE deve:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. 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 (BRASIL, 2009, p. 10).

As normativas para assegurar a matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial prosseguiram através do Decreto n.º 7611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE, em seu artigo 5º:

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

O artigo 9º do Decreto citado dispõe sobre a dupla matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial, através de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), isto é, o fato de o estudante frequentar a classe comum do ensino regular e, no turno inverso, o AEE, configurando, assim, a chamada “dupla matrícula”.

Importantes documentos nacionais e internacionais antecederam e fundamentaram a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse âmbito, alguns estudos foram realizados para perceber e entender a escola, com o intuito de contribuir para mudanças estruturais e desenvolver uma escola mais justa, igualitária e que realmente atendesse a todos os estudantes. Nesse sentido, destaco os estudos de Ainscow e Booth (2002, p. 10), em que “[...] a inclusão e exclusão são exploradas ao longo de três dimensões inter-relacionadas do aprimoramento deste espaço: Criando Culturas Inclusivas, produzindo Políticas Inclusivas e desenvolvendo Práticas Inclusivas”. Segundo os autores, essas dimensões foram escolhidas para direcionar o pensamento sobre mudanças nessa instituição.

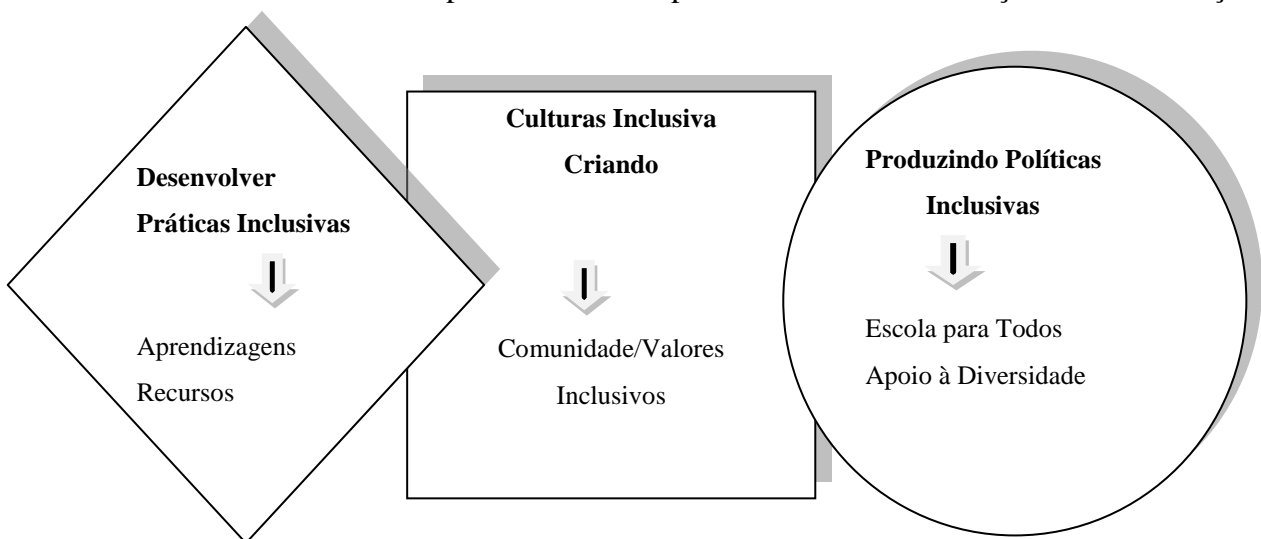


Figura 2 - Dimensões inter-relacionadas do espaço escolar.

Os autores destacam que, ao desenvolver práticas inclusivas, estamos aprimorando e desenvolvendo as aprendizagens dos estudantes e, assim, pensando em novas estratégias e em novas formas de utilização e mobilização de recursos. A criação de culturas inclusivas requer da comunidade escolar estímulos à convivência e às trocas e, principalmente, união de esforços. Por fim, ressaltam que produzir políticas inclusivas consoantes ao saber pedagógico e ao poder de liderança dos gestores pode tornar a escola uma organização pensada por todos os envolvidos nesse espaço, possibilitando o exercício da cidadania e o respeito à diversidade.

Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva os sistemas de ensino passam a se organizar com novas dinâmicas – os Estados, através das coordenadorias, e os Municípios, através das secretarias de educação, são orientados para operacionalizar a implementação. Em pesquisas realizadas por Baptista, Hass, Freitas (2014), verificou-se que

O Estado do Rio Grande do Sul vive dinâmicas também distintas em seus municípios, sendo que, sob o ponto de vista da gestão pública, observamos um certo alinhamento, nos últimos quatro anos, entre as políticas que caracterizam esse estado e a política nacional relativa à educação especial (p. 145).

Em resposta às novas dinâmicas, a partir do advento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, constata-se o aumento do número de matrículas de estudantes com deficiência na escola regular. Para elucidar esse panorama, apresento a seguir o número total de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados na Rede Estadual e Municipal de Ensino no município de Santa Maria – RS, como também o número de estudantes público-alvo da Educação Especial incluídos nas escolas que foram elencadas para estudo nesta pesquisa. Os quadros apresentam os números de estudantes de acordo com o tipo de deficiência – Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação – considerando a organização do Censo Escolar de 2014 do Ministério da Educação¹⁷ (Tabelas 5, 6, 7, 8, 9 e 10).

¹⁷ Dados retirados do site da Secretaria da Educação. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/estatisticas.jsp>>. Acesso em: 22 nov. 2014.

Tabela 5 - Número total de estudantes na Rede Estadual de Ensino, RS

| DEFICIÊNCIAS | | | | | | | | Transtorno Global do Desenvolvimento | | | | Altas Habilidades/superdotação |
|-------------------------------|-------------|--------|-----|----------------|------|------|--------|--------------------------------------|----------------------|------------------|---|--------------------------------|
| Cegos | Baixa Visão | Surdez | D.A | Surdo Cegueira | D.F | D.I | D.M. U | Autismo Infantil | Síndrome de Asperger | Síndrome de Rett | Transtornos Desintegrativos da infância | |
| 127 | 1253 | 349 | 670 | 0 | 1738 | 1789 | 819 | 381 | 170 | 15 | 837 | 656 |
| Total de Estudantes Incluídos | | | | | | | | 24.912 | | | | |

Tabela 6 - Número total de estudantes incluídos em Escolas Estaduais no Município de Santa Maria, RS

| DEFICIÊNCIAS | | | | | | | | Transtorno Global do Desenvolvimento | | | | Altas Habilidades/superdotação |
|-------------------------------|-------------|--------|-----|----------------|-----|-----|--------|--------------------------------------|----------------------|------------------|---|--------------------------------|
| Cegos | Baixa Visão | Surdez | D.A | Surdo Cegueira | D.F | D.I | D.M. U | Autismo Infantil | Síndrome de Asperger | Síndrome de Rett | Transtornos Desintegrativos da infância | |
| 1 | 18 | 2 | 18 | 0 | 36 | 474 | 15 | 22 | 10 | 2 | 39 | 81 |
| Total de Estudantes Incluídos | | | | | | | | 718 | | | | |

Tabela 7 - Número total de estudantes incluídos em Escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, RS

| DEFICIÊNCIAS | | | | | | | | Transtorno Global do Desenvolvimento | | | | Altas Habilidades/superdotação |
|-------------------------------|-------------|--------|-----|----------------|-----|-----|--------|--------------------------------------|----------------------|------------------|---|--------------------------------|
| Cegos | Baixa Visão | Surdez | D.A | Surdo Cegueira | D.F | D.I | D.M. U | Autismo Infantil | Síndrome de Asperger | Síndrome de Rett | Transtornos Desintegrativos da infância | |
| 8 | 42 | 5 | 9 | 0 | 67 | 534 | 44 | 31 | 2 | 0 | 32 | 4 |
| Total de Estudantes Incluídos | | | | | | | | 778 | | | | |

Tabela 8 - Número de estudantes incluídos na Escola - A

| DEFICIÊNCIAS | | | | | | | | Transtorno Global do Desenvolvimento | | | | Altas Habilidades/superdotação |
|-------------------------------|-------------|--------|-----|----------------|-----|-----|--------|--------------------------------------|----------------------|------------------|---|--------------------------------|
| Cegos | Baixa Visão | Surdez | D.A | Surdo Cegueira | D.F | D.I | D.M. U | Autismo Infantil | Síndrome de Asperger | Síndrome de Rett | Transtornos Desintegrativos da infância | |
| 5 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Total de Estudantes Incluídos | | | | | | | | 14 | | | | |

Tabela 9 - Número de estudantes incluídos na Escola - B

| DEFICIÊNCIAS | | | | | | | | Transtorno Global do Desenvolvimento | | | | Altas Habilidades/superdotação |
|-------------------------------|-------------|--------|-----|----------------|-----|-----|--------|--------------------------------------|----------------------|------------------|---|--------------------------------|
| Cegos | Baixa Visão | Surdez | D.A | Surdo Cegueira | D.F | D.I | D.M. U | Autismo Infantil | Síndrome de Asperger | Síndrome de Rett | Transtornos Desintegrativos da infância | |
| 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 3 | 12 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Total de Estudantes Incluídos | | | | | | | | 21 | | | | |

Tabela 10 - Número de estudantes incluídos na Escola - C

| DEFICIÊNCIAS | | | | | | | | Transtorno Global do Desenvolvimento | | | | Altas Habilidades/superdotação |
|-------------------------------|-------------|--------|-----|----------------|-----|-----|--------|--------------------------------------|----------------------|------------------|---|--------------------------------|
| Cegos | Baixa Visão | Surdez | D.A | Surdo Cegueira | D.F | D.I | D.M. U | Autismo Infantil | Síndrome de Asperger | Síndrome de Rett | Transtornos Desintegrativos da infância | |
| 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 6 | 24 | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Total de Estudantes Incluídos | | | | | | | | 36 | | | | |

Esse movimento desencadeado após a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva delineou um novo perfil no atendimento de Educação Especial na escola. O profissional de Educação Especial passa a atender prioritariamente o público definido pela Política, que são os estudantes com deficiências, Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação, ressaltando-se que os estudantes que apresentam apenas os chamados Transtornos Específicos de Aprendizagem (TEA), tais como dislexia, discalculia, transtornos do déficit de atenção e hiperatividade, dentre outros, sejam atendidos no âmbito da classe comum e apoiados por outros projetos pedagógicos, muitas vezes denominados como “reforço escolar” ou “laboratórios de aprendizagem”. Esse atendimento não se configura mais como substitutivo, tal como era visto pela escola; por isso, deverá ser oferecido em turno inverso ao da escolarização para não intervir nas atividades e aprendizagens de sala de aula. O AEE deve configurar-se, primeiramente, como um estudo do caso do estudante público-alvo da Educação Especial matriculado na escola, incluindo elaboração do plano de AEE, identificação dos objetivos do trabalho que será realizado com o estudante, definição das atividades a serem desenvolvidas, escolha dos recursos e materiais necessários de acordo com a especificidade do caso, seleção das estratégias do trabalho que será desenvolvido juntamente com a família e realização de planejamento com o professor da sala de aula comum. Enfim, para esse atendimento, deve-se levar em conta a dinâmica que envolve todos na escola.

Sobre o AEE, o estudo do grupo de pesquisa denominado Observatório da Educação (OBEDUC), intitulado “Políticas de Inclusão Escolar”, pesquisa a constituição desses serviços nas escolas do Estado do Rio Grande do Sul. De acordo com o grupo de estudos, ao falar acerca do

Atendimento Educacional Especializado, estamos nos referindo à ação pedagógica especializada em suas múltiplas possibilidades, incluindo a sala de recursos como uma dessas alternativas. Reconhecemos a necessidade de centralizar o debate em torno de grandes eixos, de modo que temos discutido tanto as questões das políticas do ponto de vista mais amplo, pensando os dispositivos normativos, como as questões que envolvem o cotidiano da escola, a partir de perguntas disparadoras: O que vem se instituindo como espaço de formação para os professores sobre as questões atinentes à inclusão escolar? Quem são os docentes envolvidos? Quem são os alunos e que trajetória esse movimento político tem permitido ou favorecido que esses alunos façam? (BAPTISTA; HASS; FREITAS, 2014, p. 146).

Segundo os autores, existe uma amplitude de ações e possibilidades interpretativas sobre o AEE, fato que instiga uma reflexão também sobre a formação de professores atinentes à inclusão escolar. Assim, pode-se afirmar que

[...] ainda são tímidas as indicações apresentadas pela Resolução 04/2009 do CNE quanto a mudança de perspectiva que valoriza uma ação mais sistêmica do educador especializado, para se tornar viável essa mudança será necessário que avancemos no debate contemporâneo que associa diretrizes da educação especial àquelas da educação, que reconheçamos a necessidade de utilizar recursos disponíveis, propondo que haja um refinamento de nossas práticas aliado à capacidade de gestão (BAPTISTA, 2011, p. 65).

Embora a Resolução n.º 4/2009 oriente sobre a Educação Especial e o profissional de AEE na escola, ainda existe um distanciamento entre o que descreve este documento e a ação na escola. Entende-se que, embora tenhamos uma legislação que orienta as instituições escolares públicas e privadas para a implementação de uma escola para todos, não há garantia de que a inclusão se efetive. O acesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular não é garantido apenas pelo ato da matrícula, pois é necessária a permanência com qualidade nos espaços escolares. A escola inclusiva passa a ser um grande desafio, e as dificuldades deixam de ser apenas dos estudantes e passam a ser de todos os envolvidos no processo. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, no currículo, nas metodologias e na gestão escolar.

6 CAMINHOS METODOLOGICOS: TRAJETOS ESCOLHIDOS

A realidade é um ponto de partida e serve como elemento mediador entre os sujeitos. Numa relação dialógica e simpática, como é o caso do processo de pesquisa, esses sujeitos se encontram juntos ante uma realidade que lhes é comum e que os desafia para ser conhecida e transformada (GAMBOA, 2012, p. 45).

A escolha dessa citação me remete à reflexão sobre o que o autor descreve acerca da relação entre sujeito e objeto: “que essa relação não é neutra, pois o sujeito empírico é portador de uma cultura, de uma linguagem, de uma estrutura de pensamento e uma escala de valores; na sua relação com o objeto” (2012, p. 45). Diante disso, percebendo o sujeito e objeto como aliados nesse caminho de perguntas e respostas inerentes ao processo de pesquisa, este estudo descreve os efeitos da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008c) quanto aos processos de gestão escolar.

Tendo em vista esse contexto e a orientação das políticas públicas para a condução e organização das escolas, este estudo realizou um recorte e focaliza o olhar para a organização de algumas escolas públicas de Ensino Fundamental da rede municipal de Santa Maria, RS. Por intentar uma análise que fosse fidedigna entre a teoria e o objeto da pesquisa, utilizou-se de uma abordagem qualitativa (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2013) e de entrevistas com os gestores e coordenadores pedagógicos das escolas. Além disso, procedeu-se a uma análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) para averiguar como se estruturam atualmente esses espaços.

Para a escolha das escolas, foram definidos como critérios instituições que tivessem matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial e que oferecessem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e escolas com uma trajetória de discussões a respeito da inclusão escolar.

6.1 O cenário e os atores do estudo

O quadro 1, a seguir, indica as três escolas através das letras A, B, C, juntamente com o grupo entrevistado, totalizando o número de seis participantes.

| ESCOLA A | ESCOLA B | ESCOLA C |
|------------------------|------------------------|------------------------|
| Diretor | Diretor | Diretor |
| Coordenador Pedagógico | Coordenador Pedagógico | Coordenador Pedagógico |

Quadro 1 - Grupo entrevistado

6.2 Instrumentos

As informações foram coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas com os diretores¹⁸ e coordenadores pedagógicos¹⁹ das escolas e foram gravadas, transcritas e analisadas. A coleta dos dados, além da obtenção de informações a respeito do tema em estudo, proporciona ao entrevistador oportunidades de organização dos roteiros conforme o andamento da entrevista e possibilita correções na hora dos questionamentos.

Por conseguinte, podem-se elaborar as entrevistas com mais clareza nas perguntas, em alguns momentos retomando algum tema ou questão que ficaram pendentes, avançando em outras, aproveitando elementos inesperados que pudessem surgir e realizar uma mudança caso necessário. Para Martins (2006, p. 27), a entrevista é vista como:

Uma técnica de pesquisa para coleta de dados cujo objetivo básico é entender e compreender o significado que os entrevistados atribuem a questões e situações, em contextos que não foram estruturados anteriormente, com base nas suposições e conjecturas do pesquisador.

6.3 Roteiro de entrevistas

Para as entrevistas, foi organizado um roteiro visando a alguns itens, tais como conhecimento da equipe gestora acerca da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, da Resolução n.º 4/2009, que trata das Diretrizes Nacionais da Educação Especial e do Decreto n.º 7611/2011 que trata de recursos financeiros e da dupla matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados na escola; conhecimento a respeito dos serviços de Educação Especial na escola; organização da escola para receber os alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas-habilidades/superdotação; configuração do AEE; participação da equipe gestora e dos professores em cursos de formação continuada sobre a temática da Educação Inclusiva;

¹⁸ O termo diretores refere-se à diretora ou ao diretor das escolas.

¹⁹ A expressão coordenadores pedagógicos, no texto, faz referência ao coordenador ou à coordenadora das Escolas.

orientações aos professores que recebem alunos com deficiência; e estratégias utilizadas para solicitar e garantir a participação da família dos estudantes com deficiência na escola.

6.4 Roteiro para análise do Projeto Político Pedagógico

Para a análise do PPP das escolas, foi previsto um roteiro que atentasse a questões como: número de matrículas de estudantes com deficiência, TGD e altas-habilidades/superdotação; deficiências e/ou transtornos que os alunos apresentam; ausência ou presença de Sala de Recursos Multifuncional na escola; configuração do AEE; menção no PPP da escola sobre o profissional de AEE; existência de recursos e materiais específicos; e interlocução entre o profissional de AEE e a sala de aula comum; presença de auxílio dos serviços do profissional de apoio e realização de tarefas na escola por parte deste.

6.5 Procedimentos

Após autorização da Secretaria de Educação do Município de Santa Maria, RS, foi agendada com cada escola, via telefone, a visita para apresentação do objetivo deste estudo. Na visita, foi entregue o “Termo de Autorização” (Apêndice I), assinado pela secretária de educação e pelo gestor da Educação Especial do município, e o “Termo de Consentimento” (Apêndice I) da entrevista, o qual foi assinado pelo diretor da escola. No mesmo encontro com os gestores, foi possível solicitar os PPP’s para leitura e posterior análise.

6.6 Análises e sistematização das informações

Após a sistematização das informações que foram coletadas nas entrevistas com os diretores e coordenadores pedagógicos das escolas, realizou-se a apreciação dos dados, conforme o método de análise de conteúdo, utilizando o que Bardin (2011, p. 15) define como “um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam aos discursos extremamente diversificados”. Para os PPP’s, foi utilizada a análise documental, que, segundo o mesmo autor, configura-se como “uma operação que visa representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e diferenciação” (BARDIN, 2011, p. 51).

Para o tratamento dos resultados, foram utilizadas três categorias, com três subcategorias cada. Essas categorias e subcategorias foram formuladas a partir das questões utilizadas na entrevista realizada *a priori* com uma das escolas, caracterizando-se como um estudo piloto para verificação da potência dos instrumentos utilizados.

Segundo Bardin (1991, p. 117), o conceito de categorias refere-se ao uso de

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 dos caracteres comuns destes elementos. O critério pode ser semântico (categorias temáticas) [...], sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo [...].

Para as categorias 1 e 2 (Educação Especial e Gestão na Escola), a análise dos dados foi realizada por meio das entrevistas com os diretores e coordenadores. Já para a categoria 3 (PPP), a análise ocorreu a partir do que consta no PPP da escola (Quadro 2).

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS |
|---|---|
| Categoria 1 – Educação Especial | 1.1 Conhecimento sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; 1.2 Serviços de Educação Especial na escola; 1.3 Orientações aos professores sobre os estudantes incluídos; |
| Categoria 2 – Gestão na Escola | 2.1 Organização da escola para atender aos estudantes público-alvo da Educação Especial; 2.2 Formação com o tema “Inclusão Escolar”; 2.3 Participação da família na escola; |
| Categoria 3 – Projeto Político Pedagógico | 3.1 Contemplação da legislação atual da Educação Especial; 3.2 Configuração do AEE no documento; 3.3 Identificação dos estudantes público-alvo da Educação Especial; |

Quadro 2 - Análise de dados através de categorias e subcategorias

Ao elencar a categorização para realizar esta análise, tenho a oportunidade de agrupar os elementos essenciais das falas dos entrevistados e os dados que constam nos PPP's das

escolas. Sendo assim, ao utilizar o método de análise de conteúdo, explorei as relações entre o conteúdo das falas e os aspectos exteriores que poderiam influenciar esse conteúdo. A intencionalidade da investigação, que foi realizada nos espaços das escolas com os grupos já identificados neste capítulo, não era apenas obter respostas acerca do modo como as escolas da Rede Municipal de Ensino estão constituídas, mas sim problematizar a forma como esses gestores construíram seus saberes específicos sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e como são conduzidas suas ações. Assim, destaco Lück (2006, p. 119), que afirma: “[...] a compreensão dessas relações de poder no interior da escola e de seu impacto efetivo na determinação de sua qualidade e da qualidade de ensino se constitui em um importante trabalho na atuação de gestores”.

Segundo a autora, no contexto educacional, as relações de poder devem ser pautadas no “equilíbrio entre os valores sociais e educacionais a serviço dos quais se justifica a existência da escola e profissionais que ali atuam” (LÜCK, 2006, p. 120). Ressalto que uma escola em que as relações são pautadas no equilíbrio não se define como um espaço de organização burocrática em que existem posições superiores ocupadas pelos gestores, os quais têm oportunidades de impor e controlar o processo educativo. Isso não favorece uma escola de qualidade e para todos, mas fortifica o poder baseado no cargo que ocupa e não na competência em exercê-lo.

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: APRESENTANDO OS RESULTADOS

Neste capítulo, serão tratados os achados das entrevistas realizadas nas escolas com os gestores, bem como os elementos retirados do Projeto Político Pedagógico (PPP). As escolas foram denominadas pelas letras maiúsculas A, B, C, e os gestores identificados pelas letras D (diretor) e C (coordenador). A fim de preservar a identidade das escolas e dos gestores, para identificar e diferenciar o diretor e coordenador de cada uma das escolas, utilizei as letras designadas para cada escola e as iniciais da palavra diretor e coordenador, como indica o quadro 3, exposto a seguir.

| Escola A | Escola B | Escola C |
|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| DA – Diretor Escola A | DB – Diretor Escola B | DC – Diretor Escola C |
| CA – Coordenador Escola A | CB – Coordenador Escola B | CC – Coordenador Escola C |

Quadro 3 – Designações dadas a cada um dos participantes

Posteriormente, serão apresentadas as análises das entrevistas com os diretores e coordenadores das escolas e as discussões dos dados dos PPP's. Para desenvolver este trabalho, foi preciso organizá-lo em três momentos: no primeiro, visitou-se à Secretaria de Educação²⁰ para que a secretária de educação e o coordenador da Educação Especial assinassem o termo de autorização para realizar as visitas nas escolas; no segundo momento, procedeu-se à entrevista com o diretor; e, no terceiro momento, realizou-se à entrevista com o coordenador das escolas. As entrevistas com os diretores e coordenadores aconteceram em dias diferentes²¹ devido à disponibilidade dos mesmos e às demandas das escolas onde atuam; portanto, houve a necessidade de comparecer em dois ou três momentos em cada uma das escolas. Foram elaborados instrumentos para as entrevistas com o diretor e coordenador²² de cada uma das escolas, como também um roteiro para análise do PPP.

²⁰ A visita à Secretaria de Educação aconteceu no dia 09/04/2014.

²¹ Na escola A, as visitas aconteceram nos dias 1º/07/2014, 02/07/2014 e 29/07/2014; na escola B, nos dias 20/09/2014 e 25/09/2014 e, na escola C, nos dias 03/11/2014, 13/11/2014 e 26/11/2014.

²² Diretor e coordenador estão indicados no gênero masculino, mas não significa que os gestores das escolas sejam apenas homens. Em algumas escolas, temos diretor e, em outras, diretora, assim como coordenador e coordenadora.

7.1 Escola A

A escola A localiza-se na região norte do Município de Santa Maria, RS. Essa instituição tinha um caráter filantrópico até o final do ano de 2006. Em setembro de 2007, tornou-se integrante da rede municipal por meio de um convênio com a prefeitura, passando, através de um comodato²³, a se tornar uma escola municipal. De 2007 a 2008, a gestão da escola foi administrada por um diretor convidado, sendo este um professor concursado da Rede Municipal de Ensino.

Em 2009, a escola passou pela primeira eleição escolar, atendendo à Lei Municipal de Gestão Escolar Democrática n.º 4740/03, de 24 de dezembro de 2003, em que foi eleita a diretora e vice-diretora. Desde esse ano até 2014, a mesma equipe continua na gestão da escola. A comunidade escolar é composta, na grande maioria (em média, 80% dos estudantes), por filhos de pais com Ensino Fundamental Incompleto.

Os serviços de Educação Especial na escola A iniciaram em 2006, quando assume um profissional da Educação Especial com carga horária de 10 horas semanais para o atendimento e apoio a um aluno com deficiência visual matriculado no 1º ano do Ensino Fundamental. Em 2007, foi nomeada outra professora da área da Educação Especial para assumir 20 horas semanais de trabalho em Sala de Recurso Multifuncional. Neste mesmo ano, a escola adere ao projeto “Educar na Diversidade”, por intermédio do qual os professores participaram de formações sobre o tema “Inclusão Escolar”. Para esta formação, foram utilizados referenciais teóricos disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC). Na escola, o projeto era coordenado pelo profissional da Educação Especial, com a supervisão da Secretaria de Município da Educação. Atualmente, a escola conta com duas educadoras especiais²⁴, atendendo aos estudantes com deficiência em Salas de Recursos Multifuncionais, em turno inverso e, em alguns casos, no mesmo turno da sala de aula, e duas monitoras contratadas pela Secretaria de Município da Educação para exercer a função de apoio, orientação e mobilidade dos estudantes nos espaços da escola. Na escola, estão matriculados 14 estudantes considerados público-alvo da Educação Especial: sete estudantes com deficiência visual, sendo dois com baixa visão e cinco com cegueira, um estudante com

²³ Segundo o artigo 579, do Código Civil, “comodato é o empréstimo gratuito de coisas não fungíveis. É um contrato unilateral por meio do qual uma pessoa empresta a outrem coisa infungível, a título gratuito, para que esta use o bem e depois o restitua. É classificado como empréstimo de uso, enquanto o mútuo é considerado empréstimo de consumo. Tal restituição deve ser procedida no tempo acordado pelas partes”.

²⁴ O educador especial é um profissional com formação em Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), RS.

síndrome de Down e seis estudantes com deficiência intelectual (alguns sem diagnóstico clínico)²⁵.

7.1.1 Análises da entrevista com o diretor e coordenador da escola A

7.1.1.1 Categoria 1 – Educação Especial

7.1.1.1.1 Subcategoria 1.1 “Conhecimento sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”

O DA²⁶ acredita que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi um ganho para a sociedade, porque hoje os estudantes com deficiência estão frequentando a escola e recebem o AEE. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva faz parte da proposta da escola, e, como gestão, procura acompanhar as mudanças, embora acredite que a inclusão não é para todos os estudantes. O CA²⁷ diz que precisou ter conhecimento dessa Política para organização do PPP e regimento da escola. Segundo ele, discorda da proposta da Política, porque ela

[...] afunila o público para o atendimento de educação especial. Os alunos com dificuldade de aprendizagem também deveriam ser atendidos pela educação especial, ou a secretaria de educação deveria possibilitar um profissional da psicopedagogia para este atendimento a estes alunos.

A fala do CA representa o quanto este sugere o deslocamento da responsabilidade das questões de aprendizagem dos estudantes para outros encaminhamentos. Após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os estudantes com dificuldade de aprendizagem não mais são atendidos pela Educação Especial na escola, pois essa tarefa passa a ser do professor de sala de aula, que deve executá-la por meio de novas estratégias e de metodologias diferenciadas que minimizem as dificuldades e necessidades individuais. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,

²⁵ Estudantes sem diagnóstico clínico, mas com possibilidade de avaliação pedagógica na própria escola pelo educador especial juntamente com o professor da sala de aula comum, podendo ou não frequentar o AEE.

²⁶ DA refere-se ao diretor da escola A.

²⁷ CA refere-se ao coordenador da Escola A.

[...] a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008c).

7.1.1.1.2 Subcategoria 1.2 – “Serviços de Educação Especial na Escola”

O DA acredita que os estudantes com deficiência poderiam frequentar mais vezes e por mais tempo o AEE. Salienta, também, que deveria acontecer maior entrosamento entre os educadores especiais e os professores da sala de aula comum. Segundo o DA, na escola “tem professores que procuram e tem aqueles que têm mais resistência em procurar trabalhar juntamente com o professor da Educação Especial”. Afirma, ainda, que a direção até tenta reunir os dois profissionais, mas esse processo depende de cada um querer participar, motivo pelo qual, segundo ele, “enquanto direção estamos falhando neste aspecto”. O DA discorre, também, acerca da importância do professor de AEE frequentar os conselhos escolares. Embora o professor de AEE elabore o plano para o AEE para o trabalho em Sala de Recursos Multifuncionais com o estudante, este plano deve ser realizado em conjunto com o professor de sala de aula comum. Para ele,

O professor de sala de aula tem entendimento errado quanto à clientela da Educação Especial, eles acreditam que toda criança com dificuldade de aprendizagem e que não estão no mesmo nível que as outras também devem ser atendidas pela Educação Especial.

Quando questionado sobre se esse direcionamento e entrosamento depende unicamente do professor do AEE, o DA responde

[...] que não, pois estes profissionais precisam de um elo de ligação na escola para que as trocas possam acontecer, esta organização seria possibilitada pela coordenação, professor de sala de aula comum e professor do AEE, estamos falhando nisso.

O CA menciona, também, que, na escola, embora os serviços de Educação Especial pareçam, às vezes, desvinculados do restante,

O professor da Educação Especial orienta os professores assim que possível, o coordenador também, mas o cotidiano da escola, e outras demandas não favorece esse tempo. Nós como equipe gestora deveremos organizar esses encontros. Até

porque este ano foi atípico²⁸ não foi realizada reuniões pedagógicas na escola, e esses encontros poderiam ser conversados nas reuniões pedagógicas.

O CA salienta que conhece detalhes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e não concorda com o horário inverso do AEE para alguns casos. Segundo ele,

“[...] de acordo com o caso, o aluno que não vem neste atendimento deveria ser atendido no mesmo turno, mesmo retirando da sala de aula. Até porque muitos desses alunos ainda ficam na sala sem fazer nada, pois os professores não se acham preparados para determinadas deficiências, e conseqüentemente eles ficam sem atendimento. Têm situações que o aluno recebendo atendimento no horário da aula não terá prejuízo. O aluno poderá perder a explicação do conteúdo naquele momento, mas eu penso que o professor deverá retornar em outro momento com este aluno. Acredito que o educador especial deveria combinar com o professor da sala de aula para a retirada deste aluno.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva sugere que o AEE aconteça no horário inverso pois isso daria oportunidade de o estudante participar das atividades de sala de aula, ouvir as explicações dos professores e interagir com os seus colegas, sem prejuízos na sua aprendizagem. Ao retirar o estudante da sala de aula, não estamos dando a oportunidade para que este aprenda os temas abordados em aula por meio da explicação dos professores, principalmente se considerarmos disciplinas específicas como história, geografia, ciências e matemática. O professor da Educação Especial não poderá dar conta dos conteúdos contemplados por essas disciplinas. O papel deste profissional é possibilitar o acesso desse estudante a tais conhecimentos por meio de materiais e recursos que melhor orientem sua aprendizagem, respeitando seu tempo e suas especificidades.

7.1.1.1.2 Subcategoria 1.3 – “Orientações aos professores sobre os estudantes incluídos”

A orientação aos professores sobre os estudantes incluídos diz respeito ao tipo de deficiência, bem como às atividades e aos recursos que serão necessários para minimizar as barreiras que possam acontecer, possibilitando, assim, o acesso do estudante às aprendizagens dos conteúdos de sala de aula.

²⁸ Refere-se à proibição da realização de reuniões pedagógicas em horários de aula. Segundo a Secretaria de Município da Educação (SMED), as reuniões pedagógicas dos professores nas escolas não devem ocupar este tempo para não prejudicar as horas aulas para o aluno. Portanto, como não poderiam dispensar os alunos para ir às reuniões, os professores passaram a não realizar as reuniões pedagógicas, pois estariam trabalhando fora do seu horário.

Conforme a fala do DA, “nem sempre a direção informa os professores sobre os estudantes que irão receber, é uma falha da direção”. Para o CA, os professores recebem orientações sobre o recebimento de matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Segundo ele, a orientação aos professores sobre o recebimento dos estudantes com deficiência acontece, mas as discussões sobre as atividades que poderão ser realizadas dependem da análise de cada professor:

Existe momentos que tentamos falar sobre as atividades com estes alunos, mas alguns professores são mais resistentes, não querem usar o horário de planejamento para orientação com o educador especial. Cada professor quer usar seu horário de planejamento de sua maneira, acredito que a escola deverá elaborar critérios para o uso da hora atividade.

A hora atividade é um direito assegurado pela Lei n.º 11.738/2008²⁹, que prevê a jornada do magistério respeitando a proporção máxima de dois terços da carga horária para o desempenho das atividades com os estudantes e um terço da jornada destinada ao planejamento e à preparação de atividades, dentre outras atribuições. Os professores podem ter momentos individuais de planejamento, porém a troca de experiências com seus outros colegas professores seria amplamente positiva, juntamente com o coordenador pedagógico.

7.1.1.2 Categoria 2 – Gestão na Escola

7.1.1.2.1 Subcategoria 2.1 – “Organização da escola para atender aos estudantes público-alvo da Educação Especial”

A esse respeito, o DA salienta que:

Todos os alunos com deficiência matriculado na escola são bem recebidos, embora acredite que a inclusão não seria para todos. Eu questiono ainda que a inclusão não seria para todos, pois tem casos que não tem nenhum aproveitamento.

O conteúdo da fala do DA configura uma das discussões vivenciadas nas escolas no momento da procura de matrícula: quem são os estudantes que devem ser incluídos e quais os que não devem ser incluídos, isto é, quem deve estar dentro ou fora do espaço da escola? Ao refletir sobre a possível escolha de estudantes que podem frequentar os espaços das escolas,

²⁹ Essa Lei regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

faço referência ao questionamento que Werneck (2003, p. 23) descreve em seu livro “Quem cabe no seu Todos?”. A autora argumenta acerca do uso da palavra “todos”, que, muitas vezes, vem carregada de desigualdades, disparidades e diferenças de gênero, raça, língua e religião.

Segundo o que prevê a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada no Brasil com *status* de Emenda Constitucional pelos Decretos n.º 186/2008 e n.º 6949/2009, não se pode negar a matrícula escolar de nenhum estudante em escolas comuns, especialmente quando o motivo é a deficiência, mesmo que se alegue que os professores se sintam despreparados para recebê-los. O Decreto n.º 7611/2011 não admite retrocesso quanto ao que diz a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008c), pois está assegurado aos estudantes o direito a um sistema educacional em todos os níveis de ensino.

Para Mantoan (2000, p. 2),

O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência. A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos provoca e exige da escola brasileira novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas.

O CA afirma, ainda: “[...] procuro saber maiores detalhes sobre o aluno com deficiência que é matriculado na escola, oriento os professores sobre o aluno, e o mesmo é encaminhado para a avaliação da Educação Especial, e assim, passa a receber o atendimento”.

O AEE ao qual o CA se refere é aquele definido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, que tem como função:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. 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 (BRASIL, 2008c, p. 10).

7.1.1.2.2 Subcategoria 2.2 – “Formação com o tema inclusão escolar”

A esse respeito, o DA enfatiza que depende muito do interesse dos professores o fato de estes participarem de formações continuadas com a temática da educação inclusiva e que

na escola já foram oferecidas formações em formato de oficinas, bem como participações em projetos. Segundo ele, “tem professor que procura, vai, participa, mesmo fora da escola, outros não, acredito que esteja faltando boa vontade de todos os lados”. Já o CA esclarece que “os professores da escola participam de formações sobre a temática quando a Secretaria de Município da Educação oferece”.

7.1.1.2.3 Subcategoria 2.3 – “Participação da Família na Escola”

O DA destaca que a inclusão somente acontece quando há envolvimento da família, pois, segundo ele,

A escola sozinha não consegue, até vimos a diferença entre os alunos que a família acompanha e as de que não participam da vida escolar de seus filhos. A escola até tenta chamar a família para reuniões no início do ano, reforçando para que eles tragam os alunos no AEE em turno inverso e informando também para a família acompanhar em casa com as tarefas e aprendizagens.

Por meio da fala do DA, percebe-se uma obrigatoriedade de vinculação entre a participação da família e a efetivação da inclusão do estudante na escola. Existe um jogo de procura de responsabilidades para a aprendizagem dos estudantes com deficiências matriculados. Nesse sentido, destaco o que descreve Castro e Regattieri (2009, p. 31):

Se essas diferenças são convertidas em desigualdade, a distância entre alguns tipos de famílias e as escolas que seus filhos frequentam se amplia. Transferir da escola para o aluno e sua família o peso do fracasso transforma pais, mães, professores, diretores e alunos em antagonistas, afastando estes últimos da garantia de seus direitos educacionais. É uma armadilha completa.

Assim, quando acontece esse desequilíbrio nas funções de cada sujeito responsável pelo desenvolvimento da aprendizagem na escola, o maior prejudicado é sempre o próprio estudante. A esse respeito, o CA afirma que, no início do ano, acontece uma conversa com a família dos estudantes com deficiência matriculados na escola, em que algumas informações erradas a respeito do AEE e do apoio com o monitor³⁰ são desmistificadas, pois, para alguns estudantes com deficiência, faz-se desnecessário o acompanhamento por parte do monitor. Assim, ele destaca:

³⁰ Termo utilizado para fazer referência ao “Profissional de Apoio”.

Nós conversamos com os familiares, esclarecendo que a escola oferece atendimento de Educação Especial, a educadora realiza a avaliação, plano de atendimento e organiza e agenda os atendimentos. Orientamos também sobre os serviços das monitoras que trabalham na escola, elas não ficarão restritas apenas a um aluno, elas trabalham cada uma em um turno e apoiam outros alunos com deficiência existente na escola. Digo isso porque tem famílias que acreditam que a monitora ficará apenas com seu filho.

O serviço de monitoria está vinculado à legislação federal e à nota técnica n.º 19/2010/MEC/SEESP/GAB, que prevê os serviços deste profissional nas escolas para apoio aos estudantes com deficiências e TGD, no que diz respeito à higiene, à alimentação, à orientação e à mobilidade. Na Rede Municipal de Santa Maria, RS, embora não haja uma legislação específica para a contratação desses profissionais, o Município adere aos programas de estágios remunerados por meio do Centro de Integração Empresa Escola (CIEE)³¹. Na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, para participar da seleção, os candidatos devem cumprir alguns critérios preestabelecidos, sendo um deles estar frequentando cursos de graduação de pedagogia, educação especial ou áreas afins.

7.1.1.3 Categoria 3 – Projeto Político Pedagógico

7.1.1.3.1 Subcategoria 3.1 – “Contempla a legislação atual da Educação Especial”

Verifica-se que o documento especifica as atribuições do profissional de Educação Especial e quem são os estudantes público-alvo, exatamente como diz a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, mas não descreve como acontecem tais atribuições ou de que forma os estudantes considerados público-alvo são ali matriculados.

7.1.1.3.2 Subcategoria 3.2 – “Configuração do AEE no documento”

No PPP, consta que o AEE é realizada pelo educador especial na Sala de Recursos Multifuncional, mas não é indicada a quantidade de profissionais da área que ali atuam, quantas horas são trabalhadas e como é realizado esse atendimento.

³¹ O CIEE é uma instituição sem fins lucrativos, de assistência social, de direito privado e autossustentável, que tem como missão desenvolver iniciativas socioeducativas que promovam a integração dos jovens no mundo do trabalho (CIEERS, 2014).

7.1.1.3.3 Subcategoria 3.3 – “Identificação dos alunos público-alvo da Educação Especial”

O PPP não indica quantos são e quais deficiências apresentam os estudantes considerados público-alvo da Educação Especial que estão matriculados na escola.

7.1.2 Análise do Projeto Político Pedagógico da escola A

No PPP da escola A, constam as orientações indicadas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no que se refere às atribuições do profissional do AEE e ao público-alvo a ser atendido. De acordo com o texto do PPP, a interlocução entre o professor de AEE e o professor da sala de aula comum deve acontecer conforme legislação, mas não é especificado de que forma a escola realiza essa ação. Ao comparar as fala do DA e do CA da escola com o PPP, percebe-se pouca coerência, pois no documento consta que as ações do AEE são fundamentadas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ao passo que, segundo os gestores, os estudantes com dificuldades de aprendizagem deveriam ser atendidos. Em alguns casos, conforme os gestores, o turno inverso não deveria ser respeitado, e as formações de professores não acontecem por falta de interesse de alguns professores e de tempo da escola. Os mesmos concordam que existe uma falha na gestão para proporcionar uma maior interlocução entre os professores de sala de aula comum e o professor do AEE.

7.2 Escola B

A escola B localiza-se na região oeste do Município de Santa Maria, RS, no Bairro Juscelino Kubitschek, que possui uma população bastante heterogênea, e começou seu funcionamento no ano de 1960. Essa instituição atende uma média de 900 estudantes distribuídos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola funciona em três turnos: manhã, tarde e noite. Conta com, aproximadamente, 80 profissionais (professores e funcionários), sendo considerada uma das maiores escolas da Rede de Ensino do Município. A comunidade escolar é composta de estudantes moradores do próprio bairro e de algumas vilas próximas, como: Caramelo, Santa Marta, Nova Santa Marta, Sete de Setembro, Pôr do Sol, Jockey Clube, Alto da Boa Vista, Prado, Vila Rigão, Parque Pinheiro Machado, São João e Renascença.

Os serviços de Educação Especial na escola B são realizados por uma profissional de Educação Especial com 20 horas de trabalho na instituição. A mesma atende em torno de 21 estudantes considerados público-alvo da Educação Especial, sendo um com baixa visão, um com deficiência auditiva, três com deficiência física, um com síndrome de Down, 12 com deficiência intelectual e quatro com Deficiência Múltipla.

7.1 Escola B

7.2.1 Análise da entrevista com o diretor e coordenador da escola B

7.2.1.1 Categoria 1 – Educação Especial

7.2.1.1.1 Subcategoria 1.1 – “Conhecimento sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”

O DB³² acredita que foi por meio dessa Política que chegaram os materiais para organização da Sala de Recursos Multifuncional: “antes não tínhamos muitos recursos. Através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva recebemos a sala de recursos multifuncional, melhorou muito”. Segundo ele, os professores da escola reclamam e dizem que “a Política foi implementada de cima para baixo”; concordando com o que alegam os professores, ele afirma: “talvez tenha que ter sido assim mesmo, senão, não haveria mudanças”. O CB³³ salienta que tem conhecimento sobre as políticas públicas, que estuda a esse respeito e atualiza-se frequentemente, participando de cursos:

Tenho conhecimento dela, eu considero que elas são importantes e deva acontecer para que tenhamos um processo de inclusão, mas ao mesmo tempo que as políticas visam este processo de inclusão, na escola acaba acontecendo ainda o processo de integração, acumulação. Eu matriculei, eu tenho um aluno na escola, a questão é, será que esse aluno faz parte do processo da escola, participa do todo da escola?

Quando questionado sobre a sua posição, o CB exemplifica: “temos uma aluna que utiliza a cadeira de rodas, na hora do recreio ela fica quietinha em outro espaço. Nós não

³² Diretor da escola B.

³³ Coordenador da escola B.

temos monitor que possa auxiliá-la. Em sala de aula a professora precisa deixar os outros para levá-la no banheiro”.

Na fala do DB, identifica-se a importância dada ao recebimento de recursos destinados às salas multifuncionais como forma de melhoria para a aprendizagem na escola. Já o CB não percebe na escola uma modificação significativa, pois, segundo ele, falta comprometimento de alguns profissionais em aceitar a inclusão. Ressalta, ainda, que, na escola, a infraestrutura merece cuidados. Para ele, existe um não comprometimento da Secretaria de Educação, pois não disponibiliza monitores com a desculpa de existir casos mais graves nas escolas da rede municipal.

7.2.1.1.2 Subcategoria 1.2 – “Serviços da Educação Especial na Escola”

Acerca disso, o DB afirma que o trabalho da escola contempla os princípios da inclusão, mas se sente incapaz de analisar o trabalho desenvolvido pela Educação Especial: “A minha observação é o aluno, se ele tem progresso, acho que a Educação Especial faz um bom trabalho”. Já o CB pontua que “a profissional da Educação Especial não demonstra interesse, pois ela está se aposentando. Ela não toma posição”.

Nas falas dos gestores, foi possível observar opiniões contrárias sobre a atuação do profissional de Educação Especial, fato que pode influenciar nos serviços realizados por este profissional na escola. Neste sentido, a coordenação pedagógica é peça fundamental no ambiente da escola, pois tem como função desafiadora a articulação entre os professores, os estudantes e as famílias. Sua ação deve ser democrática, participativa e motivadora, fazendo-se necessário o resgate de suas funções, pois possivelmente desencadeará respostas positivas tanto nas atuações dos professores em sala de aula quanto como na aprendizagem dos estudantes.

7.2.1.1.3 Subcategoria 1.3 – “Orientação aos professores sobre os alunos incluídos”

O DB afirma que os professores são orientados e conhecem os estudantes matriculados na escola. Essas orientações acontecem em reuniões pedagógicas, embora ele mencione: “este ano foi difícil, pois não tivemos reuniões pedagógicas e os professores se negam em vir na escola fora do horário”. Já o CB diz que os professores são orientados após a matrícula, mas que esse processo acontece naturalmente pela coordenação e direção da escola. Segundo o

CB, “não há interlocução e planejamento em conjunto entre a Educação Especial e professor de sala de aula. A conversa é de porta, até porque não temos reuniões pedagógicas”. Quando questionados sobre o que a gestão poderia fazer para contribuir no entrosamento entre o profissional da Educação Especial e o professor da sala de aula comum, o DB explica que o Educador Especial até consegue ter um entrosamento com os anos iniciais, o que quase não ocorre com os anos finais do fundamental devido a uma questão de tempo. Já o CB menciona que a gestão propõe mudanças, mas não sabe quais nem de que maneira, pois o processo é administrativo e burocrático. Segundo ele,

A gestão precisa de formação sobre a educação inclusiva, todos que somente lidam com papel e parte administrativa da escola, eles precisam de capacitação, saber lidar com os alunos com deficiência. Depois disso pensar em metodologia, só quem está em sala de aula sabe propor metodologias. Quem não tem contato com o aluno não sabe. Os gestores deveriam ter estes conhecimentos.

Nas falas do diretor e coordenador da escola B, ficam evidentes ideias antagônicas em relação aos serviços de Educação Especial na escola. O DB acredita no trabalho desse profissional com base no desempenho dos estudantes que são atendidos. Já o CB relata a apatia desse profissional quanto ao exercício de suas atividades na escola e menciona o fato de que não demonstra interesse em planejar atividades juntamente com o professor da sala de aula comum, mantendo-se restrito ao seu horário e à atividade na Sala de Recursos Multifuncional.

Quando questionados se a escola tem uma proposta na perspectiva inclusiva, o DB pontua:

Acredito que sim, porque a gente sempre pensa como ter um filho nesta situação. Se eu tivesse um filho com deficiência, eu gostaria que tratassem bem ele. O lado humano conta muito, e às vezes supera os outros. Tentamos colocar na cabeça deles que são bem-vindos a nossa escola. Acredito que a escola pensa assim também. Outro dia uma mãe me disse assim: “Professor, eu nunca tive uma escola que tinha tratado tão bem o meu filho”. Levamos em conta o que o aluno desenvolve e não aquilo que os pais desejam que eles aprendam.

Em oposição às ideias do DB, o CB responde que “não, alguns professores são resistentes, alguns professores precisam ser lapidados, necessitamos dar uma mexida, a dificuldade está na gestão”.

7.2.1.2 Categoria 2– Gestão na escola

7.2.1.2.1 Subcategoria 2.1 – “Organização da escola para atender os alunos público-alvo da Educação Especial”

A esse respeito, o DB salienta que, “após a matrícula, o aluno passa por avaliação da Educação Especial, e se faz a triagem, mas na matrícula já sabemos se o aluno tem deficiência”. O CB, por sua vez, menciona que a escola “não se organiza, temos problemas com isso. A coordenação toma conta deste aspecto”, pois avisar os professores, encaminhar o estudante e falar com a família são tarefas que ele desempenha.

7.2.1.2.2 Subcategoria 2.2 – “Formação com tema inclusão escolar”

O DB relata que anos atrás a escola realizava formação, convidando inclusive palestrantes de fora, mas que agora o grupo de professores da escola participa da formação sobre o tema educação inclusiva que é disponibilizado pela Secretaria de Educação do Município (SMED) – o “Curso de Educação Inclusiva Direito à Diversidade”³⁴. Já o CB afirma que “a escola faz o curso de formação com o tema educação inclusiva, os professores participam quando a Secretaria de Educação oferece”.

7.2.1.2.3 Subcategoria 2.3 – “Participação da família na escola”

Sobre isso, o DB relata que no início tiveram problemas com os pais de filhos sem deficiência, pois não gostariam que seus filhos frequentassem a mesma sala dos estudantes com deficiência, mas que hoje tal questão foi superada. Segundo ele, “os pais dos alunos com deficiência são os que mais frequentam a escola, pois trazem seus filhos e conversam mais com o educador especial. Acredito que eles ficam com receio a respeito das dificuldades dos seus filhos”. O CB, por sua vez, menciona: “nós conseguimos ter a família na escola, a família está satisfeita e sente segura em deixar seu filho na escola”. Quanto à participação da família na escola, tanto o DB como o CB concordam sobre a importância da presença dos pais

³⁴ Curso de Formação de gestores e educadores que acontece nos municípios polos do “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, que tem por objetivo disseminar e consolidar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2005).

para acompanhar os processos de aprendizagem de seus filhos e entendem que as famílias estão seguras e confiam na escola.

7.2.1.3 Categoria 3 – Projeto Político Pedagógico

7.2.1.3.1 Subcategoria 3.1 – “Contempla a legislação atual da Educação Especial”

No PPP da escola, são apontados alguns dispositivos legais importantes, mas que orientam a educação geral com datas anteriores ao advento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. São utilizados termos como “portadores de deficiência” e “integração social”.

O documento refere-se, também, ao Decreto n.º 6571/2008 como Diretrizes Operacionais da Educação Especial, quando na verdade esse decreto foi revogado pelo Decreto n.º 7611, de 2011, que dispõe sobre o AEE. As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado foram instituídas pela Resolução n.º 4, de 02 de outubro de 2009. Portanto, fica evidente um equívoco na redação do PPP.

7.2.1.3.2 Subcategoria 3.2 – “Configuração do AEE no documento”

A organização do AEE, conforme o PPP, é realizada pelo educador especial na Sala de Recursos Multifuncional. Os serviços desse profissional na escola incluem orientação aos professores de classe regular e atendimento aos estudantes com deficiência e também aos estudantes com dificuldade de aprendizagem. Os atendimentos são destinados desde os anos iniciais até os finais, como também aos estudantes do EJA, sempre que houver indicação do professor ou em caso de diagnóstico clínico.

7.2.1.3.3 Subcategoria 3.3 – “Identificação dos alunos público-alvo da Educação Especial”

O PPP não indica quantos são e quais deficiências apresentam os estudantes considerados público-alvo da Educação Especial que estão matriculados na escola. Apesar disso, define o público-alvo da Educação Especial conforme prevê a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

7.2.2 Análise do Projeto Político Pedagógico da escola B

No PPP da escola B, constam as orientações dadas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no que se refere às atribuições do profissional do AEE e ao público-alvo a ser atendido, mas não estão identificados os estudantes matriculados na escola. No texto do PPP, a interlocução entre o professor de AEE e o professor da sala de aula comum é descrita de acordo com a legislação, mas não há nenhuma especificação acerca de como a escola realiza essa ação. Ao analisar a fala do DB sobre a atuação do profissional de Educação Especial na escola, constata-se que vai ao encontro do que está escrito no PPP; já a fala do CB e o PPP não coincidem. O documento não indica se a escola possui Sala de Recursos Multifuncional ou profissional de apoio. Além disso, orienta sobre o atendimento dos estudantes com dificuldade de aprendizagem, público este que não mais faz parte do AEE, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Na redação do documento sobre a legislação que embasa o trabalho da Educação Especial na escola, encontram-se equívocos importantes, que poderão ser corrigidos.

7.3 Escola C

A escola C é uma instituição recente se comparada às demais escolas, tendo iniciado suas atividades em 08 de janeiro de 2004. A escola veio para atender a uma das mais carentes populações de Santa Maria, RS. Uma significativa parcela da comunidade dessa região vive em situação de extrema miséria, estando desempregada ou exercendo, em sua maioria, a função de carroceiro, pedreiro, biscateiro ou catador de materiais recicláveis. Essa escola representa para a comunidade uma conquista, pois, embora carente economicamente, é reconhecida pelo poder público por sua ânsia de resgatar a cidadania. A partir de 2005, iniciou o atendimento a duas turmas de Educação Infantil, bem como diversos projetos que passaram a funcionar por meio do Apoio Sócio Econômico em Meio Aberto (ASEMA) e da Universidade Franciscana (UNIFRA):

a) ASEMA – com oficinas de judô, artes, ludoteca e futebol; Alfabetização, Urbanização e Horta Escolar;

b) UNIFRA – atendimentos na área da Enfermagem, Odontologia e Psicologia.

Atualmente, tem um total de 754 alunos, distribuídos entre Educação Infantil, Ensino

Fundamental e EJA. Conta com 54 professores e seis funcionários. A escola funciona nos turnos manhã, tarde e noite. Segundo seu PPP, a gestão tem como objetivo criar “uma escola que se desenvolva de modo coletivo, com a participação de todos os segmentos nas decisões e encaminhamentos, oportunizando alternância no exercício da representatividade”.

Segundo informações da gestão, a escola conta com os serviços de Educação Especial realizados por uma educadora especial em regime de 40 horas para o AEE de 36 estudantes considerados público-alvo da Educação Especial, matriculados na instituição. São seis estudantes com deficiência física, três com deficiência múltipla, 24 com deficiência intelectual (alguns sem diagnóstico clínico), dois com deficiência visual (baixa visão) e um com TGD. A escola possui um profissional de apoio para atuar na orientação e locomoção do estudante com deficiência múltipla.

7.3.1 Análises da entrevista com o diretor e coordenador da escola C

7.3.1.1 Categoria 1 – Educação Especial

7.3.1.1.1 Subcategoria 1.1 – “Conhecimento sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”

A esse respeito, o DC³⁵ menciona:

Na escola foi tranquilo este processo, temos uma educadora especial, uma Sala de Recursos Multifuncional... Mas acredito que precisamos mais uma educadora, pois temos muitos alunos. A gente houve das professoras – os que tem o diagnóstico não encontram problemas em trabalhar com eles, o problema são os alunos que não tem diagnóstico e não sabemos o que fazer.

Já o CC³⁶ afirma: “a nossa escola tem toda uma estrutura, sala de recursos, materiais, recursos específicos. Pessoalmente eu questiono muito, tem casos muito difíceis, delicado”. Os gestores, em suas falas, diretamente relacionam a descrição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva às ações do profissional especializado, apontando para a importância de a escola possuir um educador especial e uma Sala de Recursos Multifuncional para esse atendimento.

³⁵ Diretor da escola C.

³⁶ Coordenador da escola C.

O fato de o estudante ter ou não um diagnóstico, citado pelo DC, conduz a uma discussão ainda presente nas escolas que é “o diagnóstico”, ou seja, “o diagnóstico como fundamental para o professor desenvolver seu trabalho em sala de aula”. Sobre isso, resalto o quanto o diagnóstico clínico pode ou não dar pistas de como desenvolver atividades com o estudante que se encontra nessa situação de “não diagnosticado” por profissionais da área clínica. Nesse sentido, compartilho do entendimento de Bridi (2011, p. 34): “receber um aluno com diagnóstico clínico de deficiência mental pouco me diz sobre sua aprendizagem e sua vida escolar”. Percebe-se, entretanto, por meio da fala do DC, que a escola ainda aceita a ideia do saber clínico como superior ao saber pedagógico.

7.3.1.1.2 Subcategoria 1.2 – “Serviços da Educação Especial na escola”

Acerca disso, o DC afirma que o trabalho da escola contempla os princípios da inclusão, mas que a escola necessitaria de outro profissional de Educação Especial devido à demanda de estudantes público-alvo da Educação Especial para serem atendidos. Nesse sentido, o CC concorda com a percepção do DC e menciona: “nós temos somente uma educadora especial, ela atende o que pode. O problema são os professores que reclamam pela falta de atendimento aos alunos”.

7.3.1.1.3 Subcategoria 1.3 – “Orientações aos professores sobre os alunos incluídos”

O DC diz que apesar de a profissional da Educação Especial orientar sobre o recebimento dos estudantes com deficiência, ele percebe algumas dificuldades acerca dessa orientação para os professores que atuam nos anos finais: “os professores dos anos finais não se sentem preparados para trabalhar com os alunos com deficiência”. Ainda segundo o DC, nos anos finais a interlocução com os professores é mais difícil, pois alguns estudantes não conseguem acompanhar a turma. Para resolver essa situação, a educadora especial deixa material organizado para eles trabalharem em sala de aula. Já o CC aponta que as orientações aconteciam nas reuniões pedagógicas, mas que neste ano esse processo foi complicado e “muito difícil, porque não temos reuniões pedagógicas”.

As questões relacionadas à escola estar ou não preparada para a inclusão mostra-nos o quanto ainda é frequente essa discussão. Ao refletir sobre isso, questiono: quando a escola

estaria preparada? Como vamos saber o que nossos estudantes precisam antes mesmo de conhecê-los? Se déssemos tempo para uma preparação por parte da escola e dos professores para receber os estudantes com deficiência, com que idade eles chegariam até nós? Realizo esses questionamentos para repensar a “afirmação” que se perpetua nas escolas a respeito da preparação da escola e do professor para receber os estudantes com deficiência. Não estaria essa fala da não preparação vinculado ao esgotamento das práticas pedagógicas realizadas e a uma padronização na aprendizagem?

Não cabe neste estudo encontrar respostas assertivas sobre todos os questionamentos, mas sim propor uma reflexão sobre eles. Cada escola adota práticas de acordo com sua realidade, e seus professores as conduzem também conforme suas vivências. A inclusão na escola desperta mudanças que poderão mostrar novos caminhos e novas possibilidades para compreender a diversidade existente.

7.3.1.2 Categoria 2 – Gestão na Escola

7.3.1.2.1 Subcategoria 2.1 – “Organização da escola para atender os alunos público-alvo da Educação Especial”

A esse respeito, o DC salienta: “Não temos problema com o recebimento e a matrícula dos alunos. Nem todos os que estão em atendimento, são atendidos em turno inverso, pois os alunos não comparecem”. O CC diz que “recebemos [os alunos] muito bem, após a matrícula eles são avaliados pela educadora especial”.

7.3.1.2.2 Subcategoria 2.2 – “Formação com tema inclusão escolar”

Sobre as formações, o DC diz que os professores preferem que estas sejam realizadas na escola para tratar de assuntos de interesse da instituição. Assim, aponta que

Os professores preferem formação na escola, mas não temos tempo para isso. Nas formações sobre o tema ofertados pela SMED³⁷, nem todos os professores participam. Este ano por exemplo o curso foi realizado nas férias dos professores³⁸... Como participar?

³⁷ Secretária de Município da Educação – Santa Maria, RS.

³⁸ Curso de formação sobre educação inclusiva, disponibilizado pela SMED, foi realizado no período de férias dos professores da rede municipal, ou seja, na última semana de julho de 2014.

Já o CC menciona que “alguns professores participam dos cursos de formação ofertados pela SMED. Queremos estruturar para o ano que vem, para que as formações aconteçam na própria escola”.

7.3.1.2.3 Subcategoria 2.3 – “Participação da família na escola”

Acerca da participação da família na escola, o DC salienta que, embora eles solicitem o comparecimento das famílias à escola e algumas compareçam para saber de seus filhos, juntamente a isso, trazem uma série de problemas que a escola passa a resolver e que não constituiriam função sua. Segundo ele,

Quando pedimos eles comparecem, mas o problema são as famílias cheias de problemas, algumas crianças são abandonadas, existem famílias com problemas com drogas entre outras coisas. Muitos pais quando são chamados para levar os seus filhos em encaminhamentos, mas eles não levam seus filhos. A escola para alguns pais é a única maneira dos alunos saírem de casa... E muitos vem através de mandato judicial, pois a família tem problemas com drogas... Ou estão presos. Acaba que a escola gasta muito tempo em investimento sociais, encaminhamentos para psicólogos entre outros profissionais e deixa de avançar e incentivar os alunos que estão aprendendo e tem a família estruturada. A escola tem que resolver os problemas sociais. Depois a escola tem que responder pelo baixo IDEB³⁹.

Quando questionado sobre considerar ou não a escola como inclusiva, o DC afirma:

Acredito que sim, a escola já teve a oportunidade de ter o projeto “Educar na Diversidade”⁴⁰, foi bem significativo, embora tenha acontecido no início, tínhamos outros problemas para serem resolvidos na escola... Pois a nossa escola estava iniciando... Mas mesmo assim conversávamos sobre inclusão e colocávamos nossos anseios

O CC concorda com o exposto pelo DC, mencionando que “na medida que a gente solicita, os pais participam e nós orientamos”.

³⁹ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foi formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

⁴⁰ Projeto realizado em algumas escolas brasileiras para a formação de professores, com o objetivo de desenvolver escolas para todos, por meio de culturas, políticas e práticas escolares inclusivas, a fim de combater a exclusão educacional e social (DUK, 2006).

7.3.1.3 Categoria 3 – Projeto Político Pedagógico

7.3.1.3.1 Subcategoria 3.1 – “Contempla a legislação atual da Educação Especial”

O PPP da escola contempla alguns tópicos da Política Nacional quando discorre sobre os materiais e recursos da sala multifuncional, o significado de inclusão e as ações do AEE.

7.3.1.3.2 Subcategoria 3.2 – “Configuração do AEE no documento”

O PPP descreve que o AEE é realizado pelo educador especial na Sala de Recursos Multifuncional. Os serviços desse profissional na escola seriam orientar os professores de classe regular e atender aos estudantes com deficiência e também aos estudantes com dificuldade de aprendizagem quando estes necessitam de avaliação. O profissional tem como função, ainda, realizar os encaminhamentos a outros profissionais quando necessário. Os atendimentos destinam-se à Educação Infantil, aos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e ao EJA.

7.3.1.3.3 Subcategoria 3.3 – “Identificação dos alunos público-alvo da Educação Especial”

O PPP não indica quantos são e quais deficiências apresentam os estudantes considerados público-alvo da Educação Especial matriculados na escola, mas menciona o horário inverso ao turno regular desse atendimento conforme prevê a legislação.

7.3.2 Análise do Projeto Político Pedagógico da escola C

No PPP da escola C, constam as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no que se refere às atribuições do profissional de AEE, mas não são identificados os estudantes que estão matriculados na escola. Embora o texto do PPP indique a necessidade de interlocução entre o professor de AEE e o professor da sala de aula comum, não especifica como a escola realiza essa ação. O PPP disserta sobre os recursos e materiais que a Sala de Recursos Multifuncional dispõe como suporte à aprendizagem dos estudantes e sobre a execução de projetos para obter ganhos pedagógicos e que possam propiciar a inclusão.

O documento descreve, ainda, que as turmas em que os estudantes público-alvo da Educação Especial estiverem incluídos deverão ser reduzidas. Os serviços da Educação Especial na escola não estão definidos claramente, ao passo que os atendimentos devem ser realizados visando à “inclusão/integração”. Nesse ínterim, o documento não denomina claramente o significado dos termos inclusão e integração, como se os dois tivessem o mesmo sentido. A esse respeito, cito o que Mantoan et al. (1997, p. 8) trazem sobre o termo integração:

[...] é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor.

Por conseguinte, esse termo significa que a escola comum não é para todos os estudantes, e sim para aqueles que melhor se adaptam, de forma que a escola se mantém como está, isto é, sem mudanças. Já com a proposta da inclusão, a escola precisa modificar-se para receber todos os estudantes sem nenhuma distinção.

Comparando-se a redação do documento com as falas dos gestores, percebe-se que os encaminhamentos e a resolução dos problemas de aprendizagem dos estudantes com alguma deficiência ou com dificuldades de aprendizagem são direcionados para a Educação Especial.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chego ao final ou, quem sabe, a um recomeço. Refiro-me a recomeço no sentido de voltar o olhar para a prática na escola e, de alguma forma, contribuir, agir, modificar, interagir, discutir e problematizar, ou seja, buscar soluções para as demandas diárias que surgem e que solicitam a união de todos os responsáveis por este espaço. As inquietações que me conduziram à pesquisa dizem respeito aos efeitos da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008c) no que se refere à gestão escolar. Conhecer a opinião dos gestores frente à implementação dessa Política em suas escolas permitiu uma análise mais criteriosa sobre “como” são interpretados os assuntos referentes à Educação Especial nas instituições de ensino.

Por meio das categorias elencadas para conduzir a análise dos dados fornecidos pelos diretores e coordenadores – “Educação Especial”, “Gestão Escolar” e “Projeto Político Pedagógico” – e suas respectivas subcategorias, foi possível perceber elementos importantes que deram aporte e sustentação às falas dos atores de acordo com os referenciais utilizados para a análise.

Na categoria “Educação Especial”, através da subcategoria “Conhecimento sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, os gestores apontam algum conhecimento sobre a Política, enfatizando que ela faz parte da proposta da escola e que, enquanto gestores, procuram acompanhar as mudanças. Em algumas falas, os gestores mantêm-se contrários à escolarização de todos os estudantes.

Sobre os serviços de Educação Especial na escola, os gestores são contrários à limitação do público-alvo da Educação Especial e sugerem que o profissional responsável por esse atendimento deveria atender aos estudantes com dificuldade de aprendizagem, já que na escola não há outro profissional que possa realizar esse trabalho. Percebe-se que existe um deslocamento da responsabilidade das questões de aprendizagem dos estudantes para a Educação Especial ou outros setores. Em nenhum momento, levanta-se a hipótese de que as dificuldades de aprendizagem poderiam ser conduzidas pelo professor de sala de aula comum. Em algumas falas, foi possível detectar que os gestores possuem o entendimento sobre o processo de avaliação inicial realizada pela Educação Especial ao explicarem que os estudantes que não possuem deficiência e que apresentam dificuldade de aprendizagem são encaminhados à Educação Especial para uma avaliação articulada com o professor da sala de

aula comum. Após essa avaliação, no entanto, se o estudante não for público-alvo da Educação Especial, os gestores e professores demonstram ficar sem alternativas.

Na subcategoria “Serviços da Educação Especial na escola”, tanto o diretor quanto o coordenador das escolas pesquisadas acreditam que os alunos com deficiência deveriam frequentar mais vezes e por mais tempo o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Salientam, também, que deveria acontecer maior entrosamento entre os educadores especiais e os professores da sala de aula comum.

Na subcategoria “Orientações aos professores sobre os alunos incluídos”, os gestores divergem, esclarecendo que nem sempre a direção informa os professores sobre os alunos que irão receber, fato que apontam como uma falha da gestão. Alguns relatam que orientam os professores sobre o recebimento de matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Essa orientação aos professores diz respeito ao tipo de deficiência em questão, bem como às atividades e aos recursos que poderão ser necessários para minimizar as possíveis barreiras no percurso do estudante para as suas aprendizagens dos conteúdos de sala de aula.

Na categoria “Gestão na Escola”, através da subcategoria “Organização da escola para atender os alunos público-alvo da Educação Especial”, os gestores afirmam que o recebimento das Salas de Recursos Multifuncionais proporcionou ao atendimento de Educação Especial uma melhora significativa, pois hoje os recursos recebidos para este espaço possibilitaram maior qualidade para os serviços. Embora uns apontem a importância do espaço físico e dos recursos, outros, ainda, preocupam-se com a matrícula, trazendo uma discussão de quem são os estudantes que devem ser incluídos e quais os que não devem ser incluídos. Os estudantes público-alvo nas escolas ainda despertam sentimentos conflitantes de tal forma que as discussões sobre as possibilidades ou não de inclusão dos mesmos é uma constante.

Quanto à subcategoria “Formação com tema inclusão escolar”, fica evidente, por meio das entrevistas, que participar de formações continuadas com a temática “educação inclusiva” depende muito do interesse dos professores. Para algumas escolas, já foram oferecidas formações em formato de oficinas e de participações em projetos. Quanto à participação ou não em cursos de formações, as escolas são unânimes em dizer que alguns professores participam quando a Secretaria de Município da Educação (SMED) oferece, mas no ano de 2014 o curso ocorreu no período de férias dos professores (mês de julho). Segundo os gestores das escolas, eles também concordam com a necessidade de formações pontuais com temas relevantes e de acordo com as suas realidades.

Na subcategoria “Participação da família na escola”, os gestores concordam e destacam que a inclusão somente acontece quando há envolvimento da família, pois, segundo eles, a escola não consegue sozinha dar conta das aprendizagens dos estudantes – estas devem ser estimuladas em casa pela família. Os gestores orientam os pais sobre os atendimentos que são de responsabilidade da escola, como o de Educação Especial e de apoio através de monitoria.

Na categoria “Projeto Político Pedagógico”, subcategoria “Contempla a legislação atual da Educação Especial”, verifica-se que os documentos das três escolas pesquisadas especificam as atribuições do profissional de Educação Especial na escola e o público-alvo exatamente como prevê a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, mas não descrevem como se configuram essas questões na realidade a escola. Na subcategoria “Configuração do AEE no documento”, percebe-se que a organização do AEE é realizada pelo educador especial – em duas escolas pesquisadas, dois profissionais com 40 horas e, em uma das escolas, um profissional com 20 horas, atuando em Salas de Recursos Multifuncionais. Quanto à subcategoria “Identificação dos alunos público-alvo da Educação Especial”, o PPP contempla os preceitos legais, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, indicando que, na escola, o AEE é ofertado e realizado na Sala de Recursos Multifuncional.

Considerando este como o principal documento elaborado pela escola, ressalta-se a importância de ir além dos marcos legais, para que, ao identificar a escola como inclusiva, delineie a organização do AEE, especificando os recursos e materiais utilizados, o plano de atendimento individualizado e as estratégias pedagógicas, configurando-se como um aspecto relevante dentro da proposta pedagógica desenvolvida por todos os envolvidos – gestores, professores, e estudantes. Por meio desses indicativos do AEE, a modalidade da Educação Especial deve ainda prever no PPP a articulação constante com a sala de aula comum, em uma perspectiva inclusiva.

Na redação do PPP das escolas, percebe-se uma confusa utilização dos termos, incluindo algumas trocas de definições, nomenclaturas que não são mais usadas e alguns equívocos na redação da legislação. Os gestores, embora pontuem as dificuldades mais encontradas na implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ainda acreditam que a escola em que atuam é inclusiva, pois, para eles, o fato de a filosofia da inclusão estar prevista nos PPP’s já garante que a escola seja inclusiva.

Os resultados das entrevistas mostram que os gestores das escolas pesquisadas dizem conhecer e até mesmo apontam algumas dificuldades sobre a proposta da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Segundo eles, a realidade das escolas da Rede Municipal de Ensino ainda necessita de suporte para os estudantes com dificuldade de aprendizagem, acreditando que é a Educação Especial que deveria realizá-lo. Consoante a isso, é visível a não compreensão das orientações da legislação referentes à Educação Especial na escola, pois há certa dificuldade de aceitar a indicação do público-alvo para esse atendimento.

Segundo os entrevistados, os serviços de Educação Especial não estão vinculados com a prática do professor de sala de aula comum, sendo a organização do tempo para diálogos entre esses profissionais e a falta de reuniões pedagógicas nas escolas os motivos que mais influenciaram para que isso ocorresse no ano de 2014. Constata-se que não há maior comprometimento de alguns professores com as mudanças de estratégias de trabalho frente à diversidade de estudantes em sala de aula.

Nas três escolas pesquisadas, o observado no PPP são tópicos retirados da proposta da Política, mas que não estão de acordo com a realidade da escola e com a fala dos gestores. Percebe-se que essas escolas enfrentam dificuldades em identificar as ações e posturas inclusivas adotadas, pois os gestores ainda acreditam que a inclusão não é para todos os estudantes e consideram o público-alvo da Educação Especial vinculado estritamente a ações do professor da Educação Especial. Estas tensões podem ser entendidas como a necessidade de uma unidade de ação entre os atores aqui apresentados com o processo de inclusão.

Portanto, este estudo se configura como um caminho para refletir sobre o importante papel dos gestores frente ao processo desafiador que é a inclusão escolar. Ainda se constata certa fragilidade nas ações desses atores na escola, pois ações meramente administrativas possuem maior relevância na condução desse espaço. Poucos investimentos são realizados pela escola para propor caminhos para a resolução dos problemas que se apresentam: as decisões ficam restritas ao comando da mantenedora.

Além disso, as formas de interpretação da legislação acerca da Educação Especial conduzem a ações dúbias sobre o processo de inclusão na escola. Existe a necessidade de maior conhecimento sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para efetivar a sua implementação, pois ela define diretrizes da Educação Especial que atingem indiretamente o ensino comum. Ela deverá ser discutida e estudada por todos na escola, tendo como mediador o gestor. A transformação da escola se faz necessária

não por uma exigência da inclusão, mas pela necessidade de melhorar seus espaços para atender às diversidades que hoje fazem parte dela.

Este estudo constata, assim, a necessidade de mudanças que devem acontecer nas escolas para receber a diversidade de estudantes que ali são matriculados. A escola precisa de uma releitura de suas práticas para perceber e entender os processos que direcionam a proposta da Política da educação inclusiva. Ao mesmo tempo em que a Política apresenta o público-alvo a ser matriculado na escola regular, também se preocupa com a aprendizagem desse estudante e, por conseguinte, passa a denunciar a fragilidade da ação pedagógica frente às dificuldades encontradas pela escola. Portanto, com esta pesquisa foi possível construir importantes aportes para discussões nas redes de ensino analisadas, para que, em um futuro próximo, seja possível vivenciar ações conjuntas, com todos os atores escolares em relação à inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M.; BOOTH, T. **Índex para Inclusão, Desenvolvendo a Aprendizagem e a Participação na Escola**. Bristol: CSIE, 2002.

BAPTISTA, C. R. Ação Pedagógica e Educação Especial: A Sala de Recursos como Prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, p. 59-76, maio/ago. 2011.

BAPTISTA, C. R.; HASS, C.; FREITAS, C. R. Contextos de Convergência: a educação especial, as políticas públicas e os processos escolares inclusivos. In: BOLZAN, D. P. V. (Org.). **VI Encontro Internacional de Investigadores em Políticas Públicas**. 1. ed. Santa Maria: Ed. UFSM, 2014. p. 1-210.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1991.

_____. **Análise de Conteúdo**. Rio de Janeiro: Edições 70, 2011.

BOAVENTURA, R. S. **A Gestão Escolar na Perspectiva da Inclusão**. 2008. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Unoeste, São Paulo, 2008.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jontien: UNESCO, 1990.

_____. **Decreto n.º 186**, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/congresso/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso em: 21 jan. 2015.

_____. **Decreto n.º 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 13 nov. 2014.

_____. **Decreto n.º 7.611**, de 17 de novembro de 2011. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 21 jan. 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar**. 2014. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 27 dez. 2014.

_____. **Lei n.º 11.738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 16 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008c.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Ensaio Pedagógico: Construindo Escolas Inclusivas**. 1. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Resolução n.º 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2009b.

_____. **Nota técnica SEESP/GAB n.º 19/2010**, de 8 de setembro de 2010. Disponível em: <http://www.mpba.mp.br/atuacao/infancia/educacao/especial/nota_tecnica_seesp_8_9_2010.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2014.

_____. **Portaria n.º 867**, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/abmes/legislacoes/visualizar/id/1264>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

BRIDI, F. R. S. **Processos de identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado**. 2011. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BRIZOLLA, F. **Políticas Públicas de Inclusão Escolar: “Negociação sem Fim”**. 2007, 219 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 2007.

CASTRO, M.; REGATTIERI, M. **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares**. Brasília: UNESCO/MEC, 2009.

CENTRO DE INTEGRAÇÃO EMPRESA-ESCOLA DO RIO GRANDE DO SUL (CIEERS). Disponível em: <<https://www.cieers.org.br/internet2/institucional/ciee.jsp>>. Acesso em: 03 nov. 2014.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO (CONSED). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2012. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/index.php/artigos/474-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa>>. Acesso em: 09 jan. 2015.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (Orgs.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

DUK, C. **Educar na Diversidade, material de formação docente**. 2. ed, Brasília: MEC/SEESP, 2006.

FÁVERO, O. et al. (Orgs.). **Tornar a Educação Inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

FERREIRA, N. S. C. Repensando e ressignificando a Gestão da Educação na cultura globalizada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1227-1249, set./dez. 2004.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação Métodos e Epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos/Unochapecó, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades**. 2014. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil>>. Acesso em: 22 dez. 2014.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜCK, H. **A Gestão Participativa na Escola**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. v. 1.

_____. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. v. 2.

MANTOAN, M. T. E. et al. **A Integração de Pessoas com Deficiência: Contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Educação para todos: desafios, ações, perspectivas da inclusão nas escolas brasileiras. **Revista online da Biblioteca Prof. Joel Martins**, Campinas, v. 1, n. 3, p. 1-8, jun. 2000.

_____. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Orgs.). **Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MARTINS, G. de A. **Estudo de Caso: Uma estratégia de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. 2010. Disponível em: <http://mecsrv125.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=357>. Acesso em: 23 fev. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU, 2006.

SAGE, D. D. Estratégias Administrativas para a realização do ensino Inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs.). **Inclusão: Um Guia para Educadores, Artes médicas**, Porto Alegre, 1999. p. 129-141.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Estatísticas da Educação**. 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/estatisticas.jsp>>. Acesso em: 22 nov. 2014.

SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO (SMED). 2014. Disponível em: <<http://www.santamaria.rs.gov.br/smed/>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

_____. **Documento Orientador do Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade no Município de Santa Maria**. Santa Maria, 2007.

VASCONCELLOS, C. do S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do Projeto Político ao Cotidiano da Sala de Aula.** São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, I. P. A (Org.). **Projeto Político Pedagógico: Uma construção Possível.** 17. ed. Campinas: Papirus, 2004.

WERNECK, C. **Sociedade Inclusiva: Quem cabe no seu TODOS?** Rio de Janeiro: WVA Editora, 1999.

ZWETSCH, P. **Políticas de Educação Inclusiva: Cenas da Implementação a partir da Voz de Gestores Municipais de Pelotas/RS,** Porto Alegre 2011. 2001. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro da entrevista com os diretores e coordenadores das escolas

Endereço:

Diretor (a):

Formação Inicial:

Coordenadora Pedagógica:

Formação Inicial:

GESTORES

Questão 1 – Que conhecimento a equipe gestora têm sobre os marcos legais: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência / ONU/ 2006 e Resolução CNE/CEB N°4/ 2009; e sobre o documento: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva / MEC / 2008?

Questão 2 – Como a equipe gestora da escola se organiza para receber os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento altas-habilidades/superdotação:

Questão 3 - Os professores das classes comuns, com matrícula de estudantes público alvo da Educação Especial recebem orientação sobre o processo de inclusão educacional?

Questão 4 – Na tua visão o papel da Educação Especial na escola atende as questões relacionadas aos estudantes com deficiências, dentro da Perspectiva de Educação Inclusiva?

Questão 5 – Enquanto gestão o que poderia ser feito para contribuir no entrosamento entre o profissional da educação especial e o professor da sala de aula comum?

Questão 6 – O grupo gestor e professores participam de cursos de formação continuada sobre a temática da educação inclusiva na escola ou fora dela?

Questão 7 – A equipe gestora solicita, orienta e possibilita a participação das famílias dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas-habilidades/superdotação na escola?

Questão 8 – Na tua visão enquanto gestor (a), acreditas que a escola conseguiu criar e conduzir uma proposta inclusiva?

Apêndice B - Respostas das entrevistas com o diretor e coordenador da escola A

| Perguntas | Respostas | |
|--|---|---|
| | Diretor | Coordenador |
| <p>1 - A equipe gestora tem conhecimento sobre os marcos legais: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência / ONU/ 2006 e Resolução CNE/CEB N°4/ 2009; e sobre o documento: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva / MEC / 2008?</p> | <p><i>“Acredito que a Política nacional foi um ganho para sociedade, até porque até então eram poucos os alunos com deficiência que frequentavam a escola e tinham atendimento”.</i></p> <p><i>“Como gestão procuramos acompanhar desde que surgiu. A escola participou do curso “Educar na Diversidade” e colocamos dentro da nossa proposta de trabalho”.</i></p> <p><i>“Uma das coisas que me questiono, até porque eu também sou formada em educação especial. Uma das coisas que acredito é que os professores dependendo da deficiência, ainda não estão preparados, porque como eu optei por Educação Especial com habilitação em deficiência mental, tem muitos colegas que não se acham capazes, por mais que sejam oferecidos vários cursos”. “Acho que só com o tempo para que o professor entenda que realmente né, é um aluno como qualquer outro, que tem que buscar, cada um é um, não adianta querer saber como lidar com um cego, se cada cego tu vai lidar de uma maneira, vai ter um tempo e jeito para aprender, assim como as outras deficiências também, a única dúvida que ainda tenho”.</i></p> <p><i>“Os cursos de formações, acho que os cursos de formações ainda estão parados no tempo e não estão preparando os que estão saindo de dentro da universidade, tem muito pouco a ver de disciplinas que trabalhem essa diversidade e as deficiências”.</i></p> | <p><i>Sim!</i></p> <p><i>“Até porque tivemos que ter conhecimento para a organização do PPP e regimento da escola”. Eu discordo um pouco da política, porque afunila o público para o atendimento de educação especial. Os alunos com dificuldade de aprendizagem também deveriam ser atendidos pela educação especial, ou a secretaria de educação deveria possibilitar um profissional da psicopedagogia para este atendimento a estes alunos”.</i></p> |
| <p>2 – Como a equipe gestora da escola se organiza para receber os alunos com deficiência, transtornos</p> | <p><i>“Acredito que todos que nos procuraram foram matriculados, mas ainda eu questiono ainda que a inclusão não seria para todos, pois</i></p> | <p><i>“A casos que recebemos na escola procuramos saber com maiores detalhes, pois algumas matriculas de alunos com deficiência visual</i></p> |

| Perguntas | Respostas | |
|---|--|--|
| | Diretor | Coordenador |
| globais de desenvolvimento altas-habilidades/ superdotação: | <i>tem casos que não tem nenhum aproveitamento. Em termo de monitores deveriam ser por aluno e não por turno”.</i> | <i>são questionadas, acredito que nem todos os alunos com deficiência visual deveria vir para esta escola, acredito que as educadoras especiais devem saber lidar com alunos cegos, e se não sabem, deveriam apreender. As outras escolas deveriam também receber os alunos cegos. Isso evitaria que crianças que vem de outro bairro para estudar aqui. O aluno recebe o atendimento educacional especializado e orienta os professores e familiares”.</i> |
| 3 - Os professores das classes comuns, com matrícula de estudantes público alvo da Educação Especial recebem orientação sobre o processo de inclusão educacional? | <i>“Nem sempre a direção informa os professores sobre os alunos que irão receber, somente depois que o professor terá essa informação, é uma falha da direção”.</i> | <i>“Sim, orientamos os professores, sobre o recebimento de aluno com deficiência”. “Existe momentos que tentamos falar sobre as atividades com este aluno, mas alguns professores são mais resistentes, não querem usar o horário de planejamento para orientação com o educador especial. Cada professor quer usar seu horário de planejamento de sua maneira, acredito que a escola deverá elaborar critérios para o uso desta hora atividade”.</i> |
| 4 - Na tua visão o papel da Educação Especial na escola atende as questões relacionadas aos estudantes com deficiências, dentro da Perspectiva de Educação Inclusiva? | <i>“O que eu sinto é a necessidade de mais tempo com essas crianças, assim como uma troca maior entre a educação especial e os professores. Tem os professores que procuram e tem aqueles que não entendem, não sabem como fazer e também não são abertos. Essa troca ainda não está acontecendo como deveria na escola”. “O professor de sala de aula tem entendimento errado quanto a clientela da educação especial, eles acreditam que toda criança com dificuldade de aprendizagem e que não estão no mesmo nível que as outras também devem ser atendidas pela educação especial.”</i> | <i>“Sei que a política orienta que os alunos com deficiência deveriam ser atendidos no turno inverso pela educação especial. Mas penso que de acordo com o caso, o aluno que não vem neste atendimento deveria ser atendido no mesmo turno, mesmo retirando da sala de aula. Até porque muitos desses alunos ainda ficam na sala sem fazer nada, pois os professores não se acham preparados para determinadas deficiências, e conseqüentemente eles ficam sem atendimento. Têm situações que o aluno recebendo atendimento no horário da aula não terá prejuízo. O aluno poderá perder a explicação do conteúdo</i> |

| Perguntas | Respostas | |
|--|--|--|
| | Diretor | Coordenador |
| | | <p>naquele momento, mas eu penso que o professor deverá retornar em outro momento com este aluno”.</p> <p>Acredito que o educador especial e professor deverá combinar com o professor da sala de aula para a retirada deste aluno da sala.</p> <p>Para os professores a escola nesta perspectiva inclusiva é novo, eu também me sentiria despreparada, eu não saberia o que fazer.</p> <p>O professor da educação especial orienta assim que possível, o coordenador também, mas o cotidiano da escola, e outras demandas não favorece esse tempo.</p> <p>Nós como equipe gestora deveremos organizar esses encontros. Até porque este ano foi atípico não foi realizada reuniões pedagógicas na escola, e esses encontros poderiam ser conversados nas reuniões pedagógicas.</p> |
| <p>5 - Enquanto gestão o que poderia ser feito para contribuir no entrosamento entre o profissional da educação especial e o professor da sala de aula comum?</p> | <p>“Como gestão, até a gente tenta proporcionar encontros, este entrosamento, mas acredito que vai de cada professor de dar abertura, em buscar. Acredito que na escola está faltando mais integração entre o professor e o educador especial, principalmente nos conselhos escolares. O educador especial tem que participar em todos, como gestão estamos falhando neste aspecto”.</p> <p>“O educador realiza o plano de atendimento para o AEE, e este plano deveria ser trabalhado com o professor da sala de aula, também deverá planejar em conjunto com o professor de sala de aula”.</p> | <p>“Com horários definidos, concretizar em horários de reuniões, horários informais. Os professores acreditam que seja primordial a participação da educação especial quando eles necessitam de orientação”.</p> <p>“Penso que enquanto coordenação devo amadurecer a ideia de organizar os horários para os dois profissionais se encontrarem”.</p> |
| <p>6 - O grupo gestor e professores participam de cursos de formação continuada sobre a</p> | <p>“Depende, na escola já realizamos alguns cursos de formações específicas, nós já tentamos, mas acredito que depende de cada</p> | <p>“A formação com o tema educação inclusiva, os professores participam quando a secretaria de educação oferece, ou quando a escola oferece</p> |

| Perguntas | Respostas | |
|---|---|--|
| | Diretor | Coordenador |
| temática da educação inclusiva na escola ou fora dela? | <i>professor em querer participar, depende do interesse do professor. Tem professor que procura, vai participa, mesmo fora da escola outros não. Acredito que esteja faltando um pouco de boa vontade de todos os lados”.</i> | <i>oficinas a respeito”.</i> |
| 7 - A equipe gestora solicita, orienta e possibilita a participação das famílias dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas-habilidades/superdotação na escola? | <i>“A inclusão somente acontece se a família se envolve, a escola sozinha não consegue, até vimos a diferença entre os alunos que a família acompanha e as de que não participam da vida escolar de seus filhos. A escola até tenta chamar a família para reuniões no início do ano, reforçando para que eles tragam os alunos no AEE em turno inverso e informando também para a família acompanhar em casa com as tarefas e aprendizagens”.</i> | <i>“Nós conversamos com os familiares, esclarecendo que a escola oferece atendimento de educação especial, a educadora realiza a avaliação, plano de atendimento e organiza os atendimentos. Orienta também sobre os serviços da monitora que tem na escola, ela não ficará restrita apenas a um aluno, ela trabalha no turno e apoia outros alunos com deficiência existente na escola”. Digo isso porque tem famílias que acreditam que a monitora ficará apenas com seu filho”.</i> |
| 8 – Na tua visão enquanto gestor (a), acreditas que a tua escola conseguiu criar e conduzir uma proposta inclusiva? | <i>“A caminhada já existe na escola em direção a educação inclusiva, mas temos muitas dificuldades com os professores, muitas trocas de professores durante o ano, alguns acompanham, outros não e não concordam. Ainda acredito que depende de cada professor. Os próprios professores que iniciaram na escola e acompanharam a proposta quando começamos ainda tem muitas dúvidas”.</i> | <i>“Acredito que a escola tenta, mas é complicado para alguns professores, existe resistência a inclusão. Os serviços de educação especial devem estar mais presentes na escola”. Temos ainda que colocar em prática planejamentos que os professores se encontrem, discutam, organizem materiais”. Sei que a gestão está falhando sobre isso, pois recebe a reclamação dos professores e nada tem feito, podemos melhorar, trabalhando mais esta dinâmica”.</i> |

Apêndice C - Respostas das entrevistas com o diretor e coordenador da escola B

| Perguntas | Respostas | |
|---|--|--|
| | Diretor | Coordenador |
| <p>1 - A equipe gestora tem conhecimento sobre os marcos legais: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência / ONU/ 2006 e Resolução CNE/CEB N°4/ 2009; e sobre o documento: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva / MEC / 2008?</p> | <p><i>Antes tínhamos na escola a classe especial. Através da política recebemos a sala de recursos multifuncional, melhorou muito. Recebemos a educadora especial para este atendimento e isso melhorou muito, embora tenhamos alunos sem diagnóstico para serem atendidos.</i></p> <p><i>No início foi difícil, pois o aluno com deficiência que tínhamos não se concentrava em sala de aula, pulava a janela, fugia da escola.</i></p> | <p><i>Tenho conhecimento dela, eu considero que elas são importantes e deva acontecer para que tenhamos um processo de inclusão, mas ao mesmo tempo que as políticas visam este processo de inclusão, na escola acaba acontecendo o processo de integração, acumulação. Eu matriculei, eu tenho um aluno na escola, a questão é, será que esse aluno faz parte do processo da escola, participa do todo da escola?</i></p> <p><i>Temos uma aluna que utiliza a cadeira de rodas, na hora do recreio ela fica quietinha em outro espaço. Nós não temos monitor que possa auxiliá-la. Em sala de aula a professora precisa deixar os outros para leva-la no banheiro. Não temos condições, temos uma educadora especial na escola com 20 horas. A falha está na infraestrutura da escola, e o professor precisa de formação com oficinas práticas.</i></p> |
| <p>2 – Como a equipe gestora da escola se organiza para receber os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento altas-habilidades/ superdotação:</p> | <p><i>Após a matrícula o aluno passa por avaliação da educação especial, e se faz a triagem, mas na matrícula já sabemos se o aluno tem deficiência.</i></p> | <p><i>Não se organiza, temos problemas com isso. A coordenação toma conta deste aspecto.</i></p> |
| <p>3 - Os professores das classes comuns, com matrícula de estudantes público alvo da Educação Especial recebem orientação sobre o processo de inclusão educacional?</p> | <p><i>Os professores achavam que a política foi implementada de cima para baixo. Talvez tenha que ter sido assim mesmo, se não haveria mudanças.</i></p> <p><i>Após várias reuniões pedagógicas conseguimos contornar a situação, pois agora todos os professores conhecem os alunos que temos na escola. Recebem</i></p> | <p><i>Após a matrícula, sim, o professor fica sabendo, mas o processo acontece naturalmente, porque a educadora especial não demonstra interesse. Não há interlocução e planejamento em conjunto entre a educação especial e professor de sala de aula. A conversa é de porta, até porque não temos reuniões pedagógicas.</i></p> |

| Perguntas | Respostas | |
|--|--|--|
| | Diretor | Coordenador |
| | <i>orientações após a matrícula. Este ano foi difícil, pois não tivemos reuniões pedagógicas e os professores se negam em vir na escola fora do horário.</i> | |
| 4 - Na tua visão o papel da Educação Especial na escola atende as questões relacionadas aos estudantes com deficiências, dentro da Perspectiva de Educação Inclusiva? | <p><i>Eu diria que sim né, porque a gente acredita que o nosso trabalho aqui contempla a inclusão. Se realmente, assim, a gente não sabe se tem esta capacidade toda de analisar.</i></p> <p><i>A minha observação é o aluno, se ele tem um progresso, acho que a educação especial faz um bom trabalho.</i></p> | <i>A profissional da educação especial não demonstra interesse pois ela está se aposentando. Ela não toma posição.</i> |
| 5 - Enquanto gestão o que poderia ser feito para contribuir no entrosamento entre o profissional da educação especial e o professor da sala de aula comum? | <i>Nos anos finais a gente tenta mas este ano foi complicado, não tivemos reuniões pedagógicas. O entrosamento entre os profissionais da educação especial e professor de sala de aula fica mais fácil nos anos iniciais.</i> | <i>A gestão precisa de formação sobre a educação inclusiva, todos que somente lidam com papel e parte administrativa da escola, eles precisam de capacitação, saber lidar com os alunos com deficiência. Depois disso pensar em metodologia, só quem está em sala de aula sabe propor metodologias. Quem não tem contato com o aluno não sabe. Os gestores deveriam ter estes conhecimentos. O processo ainda é administrativo e burocrático. A gestão propõe mudança, mas não sabe lidar.</i> |
| 6 - O grupo gestor e professores participam de cursos de formação continuada sobre a temática da educação inclusiva na escola ou fora dela? | <i>Nos primeiros anos até fazia formação, atualmente a escola participa da formação sobre o tema disponibilizado pela Secretária de Educação Especial.</i> | <i>“A escola faz o curso de formação com o tema educação inclusiva, os professores participam quando a secretaria de educação oferece”.</i> |
| 7 - A equipe gestora solicita, orienta e possibilita a participação das famílias dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas- | <i>No início tivemos alguns problemas com os familiares, alguns pais não aceitavam seus filhos frequentarem a mesma sala de aula com os alunos com deficiência. Este problema foi superado. Os pais dos alunos com deficiências conversam</i> | <i>“Nós conseguimos ter a família na escola, a família está satisfeita e sente segura em deixar seu filho na escola”.</i> |

| Perguntas | Respostas | |
|---|--|--|
| | Diretor | Coordenador |
| habilidades/superdotação na escola? | <p><i>com os professores, mas se dirigem mais ao educador especial, pois ficam com um pouco de receio a respeito das dificuldades de seus filhos.</i></p> <p><i>Eles são os pais que mais frequentam a escola, pois trazem seus filhos.</i></p> | |
| <p>8 – Na tua visão enquanto gestor (a), acreditas que a tua escola conseguiu criar e conduzir uma proposta inclusiva?</p> | <p><i>Acredito que sim, porque a gente sempre pensa como ter um filho nesta situação. Se eu tivesse um filho com deficiência eu gostaria que tratassem bem ele. O lado humano conta muito, e as vezes supera os outros. Tentamos colocar na cabeça deles que são bem vindos a nossa escola.</i></p> <p><i>Acredito que a escola pensa assim também. Outro dia uma mãe me disse assim: “Professor, eu nunca tive uma escola que tinha tratado tão bem o meu filho.”</i></p> <p><i>Levamos em conta o que o aluno desenvolve e não aquilo que os pais desejam que eles aprendam.</i></p> | <p><i>Não, alguns professores são resistentes, alguns professores precisam ser lapidados, necessitamos dar uma mexida, as dificuldades está na gestão.</i></p> |

Apêndice D - Respostas das entrevistas com o diretor e coordenador da escola C

| Perguntas | Respostas | |
|---|---|--|
| | Diretor | Coordenador |
| <p>1 - A equipe gestora tem conhecimento sobre os marcos legais: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência / ONU/ 2006 e Resolução CNE/CEB N°4/ 2009; e sobre o documento: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva / MEC / 2008?</p> | <p><i>“Na escola foi tranquilo este processo, temos uma educadora especial, uma sala de recursos multifuncional...mas acredito que precisamos mais uma educadora, pois temos muitos alunos.”</i></p> <p><i>A gente houve das professoras – os que tem o diagnóstico não encontram problemas em trabalhar com eles o problema são os alunos que não tem diagnóstico e não sabemos o que fazer.</i></p> | <p><i>Na nossa tem toda uma estrutura, sala de recursos, materiais, recursos específicos.</i></p> <p><i>Pessoalmente eu questiono muito, tem casos muito difíceis, delicados. Temos um aluno com deficiência múltipla que ele mesmo cansa...mas a família quer que ele fique na escola o tempo todo.</i></p> |
| <p>2 – Como a equipe gestora da escola se organiza para receber os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento altas-habilidades/ superdotação:</p> | <p><i>Não temos problema com o recebimento e a matrícula dos alunos. Nem todos os que estão em atendimento, são atendidos em turno inverso, pois os alunos não comparecem.</i></p> | <p><i>Recebemos muito bem os alunos, após a matrícula eles são avaliados pela educação especial...</i></p> |
| <p>3 - Os professores das classes comuns, com matrícula de estudantes público alvo da Educação Especial recebem orientação sobre o processo de inclusão educacional?</p> | <p><i>Sim, Nos anos iniciais é mais tranquilo, nos anos finais fica complicado. A educadora deixa algum material para ser trabalhado com o aluno...porque ele não consegue acompanhar a turma.</i></p> <p><i>Os professores dos anos finais não se sentem preparados para trabalhar com os alunos com deficiência.</i></p> | <p><i>Muito difícil, porque não temos reuniões pedagógicas. Nos conselhos de classes tentamos conversar....</i></p> |
| <p>4 - Na tua visão o papel da Educação Especial na escola atende as questões relacionadas aos estudantes com deficiências, dentro da Perspectiva de Educação Inclusiva?</p> | <p><i>Eu acho que sim, só precisaríamos de outra profissional para ajudar.</i></p> <p><i>A educadora especial faz o que pode.</i></p> | <p><i>Nós temos somente uma educadora especial, ela atende o que pode. O problema são os professores que reclamam pela falta de atendimento aos alunos.</i></p> |
| <p>5 - Enquanto gestão o que poderia ser feito para contribuir no entrosamento entre o profissional da</p> | <p><i>Este ano foi complicado, não temos tempo e nem reunião pedagógica. Assim, não temos como realizar esta</i></p> | <p><i>Mais tempo, reuniões e formação na escola.</i></p> |

| Perguntas | Respostas | |
|--|---|--|
| | Diretor | Coordenador |
| educação especial e o professor da sala de aula comum? | <i>ponte entre a educação especial e professores de sala de aula.</i> | |
| 6 - O grupo gestor e professores participam de cursos de formação continuada sobre a temática da educação inclusiva na escola ou fora dela? | <i>Os professores preferem formação na escola, mas não temos tempo para isso. Nas formações sobre o tema ofertados pela Smed, nem todos os professores participam. Este ano por exemplo o curso foi realizado nas férias dos professores...como participar?</i> | <i>Alguns professores participam dos cursos de formação ofertados pela Smed. Queremos estruturar para o ano que vem formações aconteçam na própria escola.</i> |
| 7 - A equipe gestora solicita, orienta e possibilita a participação das famílias dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas-habilidades/superdotação na escola? | <i>“Quando pedimos eles comparecem, mas o problema são as famílias cheias de problemas, algumas crianças são abandonadas, existem famílias com problemas com drogas entre outras coisas. Muitos pais quando são chamados para levar os seus filhos em encaminhamentos, mas eles não levam seus filhos. A escola para alguns pais é a única maneira dos alunos saírem de casa...e muitos vem através de mandato judicial, pois a família tem problemas com drogas...ou estão presos. Acaba que a escola gasta muito tempo em investimento sociais, encaminhamentos para psicólogo entre outros profissionais e deixa de avançar e incentivar os alunos que estão aprendendo e tem a família estruturada e aprendem. A escola tem resolver os problemas sociais. Depois a escola tem que responder pelo baixo IDEB.</i> | |
| 8 – Na tua visão enquanto gestor (a), acreditas que a tua escola conseguiu criar e conduzir uma proposta inclusiva? | <i>Acredito que sim, Alguns professores são resistentes, outros não....</i> | <i>Acreditamos que sim, a escola já teve a oportunidade de ter o projeto educar na diversidade...foi bem significativo, embora tenha acontecido no início, tínhamos outros problemas para ser resolvido na escola...pois a nossa escola estava iniciando ...mas mesmo assim conversávamos sobre inclusão e colocávamos nossos anseios.</i> |

Apêndice E - Roteiro para análise do Projeto Político Pedagógico

Projeto Político Pedagógico – PPP

- 1- Quais os níveis e modalidades de ensino existentes na escola?
- 2- A escola tem matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas-habilidades/superdotação?
- 3- O que consta no documento sobre as Salas de Recursos Multifuncionais e Recursos?
- 4- O Projeto Político Pedagógico da escola contempla o AEE? Como descreve no documento a atuação do profissional da educação especial?
- 5- A escola conta com os serviços de profissional de apoio?

Apêndice F - Respostas da análise documental – PPP da escola A

| ESCOLA – A | PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO |
|---|--|
| Perguntas | O que consta no Documento |
| 1.Quais os níveis e modalidades de ensino existentes na escola? | <i>De 1º ao 9º ano Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental</i> |
| 2.Sobre as matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas-habilidades/superdotação? | Não consta no documento |
| 3.O que consta no documento sobre as Salas de Recursos Multifuncionais e Recursos? | Sobre os recursos descreve que: <i>“Orientar os professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; ensinar e usar recursos de tecnologia assistiva, de maneira a trabalhar e ampliar as habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação”</i> . Não identifica sala de recursos multifuncional. |
| 4. Como descreve no documento a atuação do profissional da educação especial? | <i>“Identificar, produzir e organizar estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade, considerando as necessidades específicas dos alunos nos espaços da escola; Elaborar o plano de atendimento educacional especializado e o número de atendimentos aos alunos com necessidades educativas especiais; Executar o plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; Estabelecer articulação com os professores de turmas com alunos incluídos no ensino regular, acompanhando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, bom como em outros ambientes da escola; Promover atividades, criar espaços de participação da família em interface com os serviços setoriais da Saúde, da Assistência Social, entre outros”</i> . |
| 5.A escola conta com os serviços de profissional de apoio? | Não consta no documento |

Apêndice G - Respostas da análise documental – PPP da escola B

| ESCOLA – B | PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO |
|---|--|
| Perguntas | O que consta no Documento |
| 1.Quais os níveis e modalidades de ensino existentes na escola? | <i>De 1º ao 9º ano Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e EJA – Educação de Jovens e Adulto</i> |
| 2.A escola tem matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas-habilidades/superdotação? | Não consta no documento |
| 3.O que consta no documento sobre as Salas de Recursos Multifuncionais e Recursos? | Não consta no documento |
| 4. Como descreve no documento a atuação do profissional da educação especial? | <i>Visa proporcionar condições para a educação inclusiva cumprindo os dispositivos legais: Constituição Federal de 1988, Lei nº 9394/96, lei nº 8069/89, sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 7853/89, que estabelece “normas gerais para o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência e sua efetiva integração social”, entre outros. Avaliação dos alunos, entrevistas com familiares, observação e coleta dos dados referente ao aluno no contexto escolar, análise da produções do aluno para o atendimento. Elaboração do Plano de AEE assegurando o estudo de caso, objetivos a serem atingidos, organização do atendimento – no mínimo 2 vezes por semana com duração de 50 min. O atendimento poderá ser individualizado ou em grupo, especificar as atividades a serem desenvolvidas. Utilização de recursos acessíveis. Orientação aos professores da sala de aula comum, avaliação e funcionalidade do plano.</i> |
| 5.A escola conta com os serviços de profissional de apoio? | Não consta no documento |

Apêndice H - Respostas da análise documental – PPP da escola C

| ESCOLA – C | PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO |
|--|---|
| Perguntas | O que consta no Documento |
| 1.Quais os níveis e modalidades de ensino existentes na escola? | <i>Educação Infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental (1º ao 9º ano) e EJA – Educação de Jovens e Adultos.</i> |
| 2.A escola tem matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas-habilidades/superdotação? | <i>Sim, mas não consta no documento as descrições dos estudantes público alvo matriculado na instituição. Segundo o documento da escola - “A Inclusão tem como foco principal, os estudantes com necessidades educacionais especiais, ou seja, alunos e alunas que estão constantemente sob o risco de serem excluídos do processo de ensino aprendizagem”.</i> |
| 3.A escola possui Salas de Recursos Multifuncional? | <i>Segundo o PPP - <i>É um ambiente equipado com diversos equipamentos/recursos audiovisuais, instrumentos musicais, e outros que facilitem o desenvolvimento de projetos que possibilitem ganhos pedagógicos, inclusão/integração e realizem atividades fundamentais no processo de desenvolvimento do conhecimento.</i></i> |
| 4. Como descreve no documento a atuação do profissional da educação especial? | <i>O professor que irá trabalhar na sala de recurso é a educadora especial, a qual deverá fazer atendimento em horário inverso ao turno normal de aula, com o objetivo de realizar o apoio pedagógico ao aluno e dar orientação aos professores do ensino regular.</i> <i>Conforme a Legislação pertinente, a escola atenderá alunos com necessidades educacionais especiais, devendo realizar a matrícula e encaminhar os alunos que apresentarem necessidades mais severas para atendimento em local adequado. De acordo com as diretrizes curriculares nacionais para a educação especial, o número de aluno da turma onde tiver alunos incluídos poderá ser reduzido Comprovada a necessidade de um atendimento especializado o aluno será encaminhado a uma classe que tiver recursos físicos e humanos nessa área”</i> |
| 5.A escola conta com os serviços de profissional de apoio? | <i>Não consta no documento.</i> |

Apêndice I - Carta de apresentação e Termo de Consentimento



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: Educação Especial**

Senhor (a) Secretário (a)

Venho através deste documento solicitar permissão para realizar uma pesquisa nas Escolas da Rede Municipal que estão abaixo selecionadas.

ESCOLA A – B – C

O Projeto de Pesquisa apresenta A temática “**A Escola Comum/Educação Especial: A Relação da Gestão com as Práticas Inclusivas**”, está vinculado a Linha de pesquisa de Educação Especial –LP3, com a orientação da professora **Dra. Maria Inês Naujorks**. Declaro que o sigilo em relação as entrevistas realizadas e dados coletados serão resguardados.

Atenciosamente

Valquirea Martins Montebianco
Educadora Especial/ Mestranda

Prof. Dra. Maria Inês Naujorks.
Orientadora

SMEd – Secretaria de Município de Educação de Santa Maria/RS

Autorização do Secretário: _____

Autorização do Coordenador da Educação Especial: _____



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: Educação Especial**

Senhor (a) Diretor (a)

ESCOLA “A”

Venho através deste documento solicitar permissão para realizar na escola uma pesquisa sobre a temática **“A Escola Comum/Educação Especial: A Relação da Gestão com as Práticas Inclusivas”**, está vinculado a Linha de pesquisa de Educação Especial –LP3, com a orientação da professora **Dra. Maria Inês Naujorks**. Declaro que o sigilo em relação as entrevistas realizadas e dados coletados serão resguardado.

Atenciosamente

Valquirea Martins Monteblanco
Educadora Especial/ Mestranda

Prof. Dra. Maria Inês Naujorks.
Orientadora

Autorização do Diretor: _____



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: Educação Especial**

Senhor (a) Diretor (a)

ESCOLA “B”

Venho através deste documento solicitar permissão para realizar na escola uma pesquisa sobre a temática **“A Escola Comum/Educação Especial: A Relação da Gestão com as Práticas Inclusivas”**, está vinculado a Linha de pesquisa de Educação Especial –LP3, com a orientação da professora **Dra. Maria Inês Naujorks**. Declaro que o sigilo em relação as entrevistas realizadas e dados coletados serão resguardados.

Atenciosamente

Valquirea Martins Montebianco
Educadora Especial/ Mestranda

Prof. Dra. Maria Inês Naujorks.
Orientadora

Autorização do Diretor: -----



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: Educação Especial**

Senhor (a) Diretor (a)

ESCOLA “C”

Venho através deste documento solicitar permissão para realizar na escola uma pesquisa sobre a temática **“A Escola Comum/Educação Especial: A Relação da Gestão com as Práticas Inclusivas”**, está vinculado a Linha de pesquisa de Educação Especial – LP3, com a orientação da professora **Dra. Maria Inês Naujorks**. Declaro que o sigilo em relação as entrevistas realizadas e dados coletados serão resguardados.

Atenciosamente

Valquirea Martins Montebianco
Educadora Especial/ Mestranda

Prof. Dra. Maria Inês Naujorks.
Orientadora

Autorização do Diretor: _____