



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

**IMPLICAÇÕES DA GESTÃO EDUCACIONAL NA  
QUALIDADE E PROMOÇÃO DO PROCESSO DE  
INCLUSÃO**

**MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO**

**EDINÉIA STIVANIN CÉ**

**SARANDI, RS, Brasil  
2015**

# **IMPLICAÇÕES DA GESTÃO EDUCACIONAL NA QUALIDADE E PROMOÇÃO DO PROCESSO DE INCLUSÃO**

**por**

**Edinéia Stivanin Cé**

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

**Orientador: Profa. Dra. Cristiane Ludwig**

**Sarandi, RS, Brasil**

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

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

**IMPLICAÇÕES DA GESTÃO EDUCACIONAL NA QUALIDADE E  
PROMOÇÃO DO PROCESSO DE INCLUSÃO**

elaborada por  
**Edinéia Stivanin Cé**

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

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

Profa. Dra. Cristiane Ludwig (UFSM)  
(Orientadora)

Profa. Especialista Bruna Dalcin Gattiboni (UFSM)  
(1ª examinadora)

Profa. Mestre Fabiana Regina da Silva (UFSM)  
(2º examinadora)

Profa. Dra. Gládes Tereza Félix  
(suplente)

Sarandi, 27 de novembro de 2015.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao amor e ao sopro de Deus que me acalmaram nos momentos de angústia.

Aos meus filhos, um adolescente e o outro criança, ambos cristais, pessoas pacificadoras e de luz, cujos olhos acompanham minhas recaídas e me fazem levantar mais forte.

A meu esposo por entender a minha ausência enquanto estudava e escrevia esta monografia.

A meus pais por ampararem meus filhos enquanto dedicava-me à prática educadora, que com o passar do tempo deu vida a este trabalho.

A minha irmã e amigos pelo encorajamento e pelo incentivo em prosseguir.

*Dedico este trabalho  
A meu filho Iezu (modificação de Iesus), cujo  
significado (hebraico) é Jesus. Com sua  
limitação física e persistência me ensinou que  
nesta vida viemos para curar um ao outro através  
do amor. Como disse Mário Quintana: a pior  
deficiência é ser miserável, pois os miseráveis  
não conseguem falar com Deus. Dedico-o  
também ao meu filho Igor, cujo significado  
(russo) é príncipe da paz ou guerreiro; entre o  
amor de Jesus e a força de um guerreiro, labuto  
na educação e na vida por um mundo melhor  
para todos.*

*Dedico este trabalho ainda a todos os meus  
alunos da educação especial, pelos exemplos  
grandiosos de viver e aprender nessa selva de  
exclusões.*

## **RESUMO**

Monografia de Especialização

Curso de Pós-Graduação a Distância

Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional

Universidade Federal de Santa Maria

# **IMPLICAÇÕES DA GESTÃO EDUCACIONAL NA QUALIDADE E PROMOÇÃO DA INCLUSÃO**

AUTORA: EDINÉIA STIVANIN CÉ

ORIENTADORA: Profa. Dra. Cristiane Ludwig

Data e Local da Defesa: Sarandi/RS, 27 de novembro de 2015.

A inclusão é um dos mais novos desafios da educação brasileira. Após a extinção das classes especiais, onde os alunos eram segregados a um espaço limitado e de aprendizagem mórbida eles passam a frequentar turmas regulares. Este estudo busca analisar práticas gestoras e pedagógicas contributivas para a promoção e qualidade da educação inclusiva. A legislação referente à educação inclusiva está relacionada às ações implementadas pelo gestor educacional no sentido de amenizar as dificuldades enfrentadas por ele próprio e pelos professores no que se refere à implantação e consolidação dos princípios que regem a inclusão e sua prática nas instituições de ensino regular. O problema de pesquisa que norteou o estudo foi elaborado com base nas observações e configurado na seguinte questão: Como a gestão democrática de uma Escola Estadual de Rondinha/RS pode interferir no processo de inclusão, com vistas a sua qualidade e efetiva realização? A metodologia utilizada para tal estudo foi a abordagem qualitativa, tendo como instrumentos de dados um questionário aplicado ao gestor e professores do ensino regular. Como resultados da pesquisa, observa-se, por um lado, que há um grande esforço da gestão e de alguns professores em melhorar a qualidade das aulas aos alunos portadores de necessidades especiais. Por outro lado, comprovou-se que os professores não estão preparados para atenderem esses alunos em turmas regulares e deixam transparecer um descaso/descuido e deixam de preparar aulas destinadas a esses alunos, relegando-os ao sofrimento e aumentando-lhes o sentimento de exclusão. Observou-se que a Lei em vigor é clara e objetiva, mas que na realidade ela é parcialmente aplicada, uma vez que a escola em estudo oferece sala com profissional de AEE em turno inverso, procura, de forma precária, adequar às instalações físicas, a fim de torná-las acessíveis aos alunos e oferece material didático. Quanto aos professores, falta-lhes formação específica e falta-lhes responsabilidade em atender e a utilizar metodologias mais adequadas aos alunos com necessidades especiais. E, em relação à gestão, esta deve buscar envolver a comunidade escolar no cumprimento do Projeto Político Pedagógico e da legislação vigente, a fim de haver comprometimento de todos com o planejamento de atividades para os alunos incluídos e com o cumprimento das leis de acessibilidade no ambiente escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gestão Escolar – Qualidade – Inclusão

## **ABSTRACT**

Specialization monograph

Graduate Distance Learning Course

Lato Sensu specialization in Educational Management

Federal University of Santa Maria

### **IMPLICATIONS OF EDUCATIONAL QUALITY MANAGEMENT AND PROCESS FOR THE PROMOTION OF INCLUSION**

**AUTHOR: EDINÉIA STIVANIN CÉ**

**ADVISER: PROFa. DRa. CRISTIANE LUDWIG**

Date and Place of defense : Sarandi / RS, November 27, 2015 .

Inclusion is one of the newest challenges of Brazilian education. After the abolition of special classes where students were segregated to a limited space and morbid learning they come to attend regular classes. This study seeks to analyze management and pedagogical practices contributory to the promotion and quality of inclusive education. Laws related to inclusive education is related to the actions implemented by the educational manager in order to ease the difficulties faced by himself and by teachers with regard to the implementation and consolidation of the principles governing the inclusion and practice in regular educational institutions. The research problem that guided the study was based on observations and set up the next question: How democratic management of a State School of Rondinha / RS can interfere with the inclusion process with a view to its quality and effective realization? The methodology used for this study was the qualitative approach , having as instrument data a questionnaire applied to the manager and teachers of regular education . As search results, it is observed on the one hand, there is a great effort of management and some teachers in improving the quality of classes to students with special needs. Furthermore, it was found that teachers are not prepared to meet these students in regular classes and betray a disregard / neglect and fail to prepare classes for these students, relegating them to suffering and increasing their sense of exclusion . It was observed that the law in force is clear and objective, but actually it is partially applied, since the school study offers living room with ESA professional in reverse turn, demand, precariously, suit the physical facilities, in order to make them accessible to students and provides educational material. As for teachers, they lack specific training and lack responsibility of meeting and using more appropriate methodologies for students with special needs. And for the management, it should seek to involve the school community in meeting the Pedagogical Political Project and the applicable law in order to be commitment of all with planning activities for students included and compliance with accessibility laws in school environment.

**KEYWORDS:** School Management - Quality - Inclusion

## **LISTA DE ANEXOS**

<b>ANEXO 1-Carta de apresentação.....</b>	<b>64</b>
<b>ANEXO2-Termo de consentimento livre e esclarecido.....</b>	<b>65</b>
<b>ANEXO 3-Questionário.....</b>	<b>66</b>



# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>CAPÍTULO 1.....</b>	
<b>1 INCLUSÃO: CONCEPÇÕES E DESAFIOS À PRÁTICA ESCOLAR.....</b>	<b>12</b>
<b>1.1 A inclusão no contexto educacional.....</b>	<b>12</b>
<b>1.2 O conceito de inclusão.....</b>	<b>13</b>
<b>1.3 Aspectos práticos da inclusão.....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 2.....</b>	<b>23</b>
<b>2 A GESTÃO DA INCLUSÃO.....</b>	
<b>2.1 A legislação inclusiva como promotora da inclusão.....</b>	<b>23</b>
<b>2.2 A formação continuada dos professores a fim de qualificar a inclusão.....</b>	<b>30</b>
<b>2.3 O atendimento educacional especializado como mecanismo inclusivo.....</b>	<b>34</b>
<b>2.4 As políticas de inclusão x políticas que a escola tem se debruçado a estudar e colocar em ação.....</b>	<b>40</b>
<b>CAPÍTULO 3.....</b>	<b>43</b>
<b>3 METODOLOGIA DE PESQUISA.....</b>	<b>43</b>
<b>3.1 A natureza da pesquisa.....</b>	<b>43</b>
<b>3.2 A abordagem da pesquisa.....</b>	<b>43</b>
<b>3.3 Contexto, fontes e instrumentos da coleta de dados.....</b>	<b>44</b>
<b>3.3.1 Contexto da Pesquisa.....</b>	<b>44</b>
<b>3.3.2 Fontes.....</b>	<b>45</b>
<b>3.3.3 Instrumento de Pesquisa.....</b>	<b>45</b>
<b>3.3.4 Técnicas para coleta e análise de dados.....</b>	<b>45</b>
<b>CAPÍTULO 4.....</b>	<b>47</b>
<b>4 A INCLUSÃO NA REALIDADE ESCOLAR .....</b>	<b>47</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>56</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>59</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>63</b>

## INTRODUÇÃO

A inclusão é um dos mais novos desafios da educação brasileira. Após a extinção das classes especiais, onde os alunos eram segregados a um espaço limitado e de aprendizagem mórbida<sup>1</sup>, os estudiosos em Educação Especial perceberam que os alunos com deficiência deveriam conviver com seus pares, no mesmo processo escolar dinâmico que os demais, permitindo a integração social e do conhecimento.

Inclusão escolar significa acolher a todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas. O termo é associado mais comumente à inclusão educacional de pessoas com deficiência física e intelectual e se resume a dar a todos a mesma oportunidade.

O presente estudo buscou analisar práticas gestoras e pedagógicas contributivas para a promoção e qualidade da educação inclusiva. A análise está relacionada às ações implementadas pelo gestor educacional no sentido de amenizar as dificuldades enfrentadas por ele próprio e pelos professores no que se refere à implantação e consolidação dos princípios que regem a inclusão e sua prática nas instituições de ensino regular.

O estudo desenvolveu-se em uma Escola estadual de Rondinha/RS, a qual oferece o Atendimento Educacional Especializado em turno inverso aos alunos incluídos que frequentam o Ensino Fundamental e Médio em turmas regulares.

Destaca-se que uma das razões que motivou o desenvolvimento desta pesquisa é o fato da pesquisadora viver essa realidade. Possui um filho com necessidades especiais em turma regular do Ensino Médio Politécnico e observa diariamente o esforço de alguns professores, gestores e monitores em melhorar a qualidade das aulas, do atendimento e o acesso à escola. Contudo, ao mesmo tempo observa o descaso, descuido, ausência de preparação de aulas para seu filho e demais alunos com deficiência e muitos colegas ignoram a presença dela como profissional do AEE que

---

<sup>1</sup> Segundo o dicionário Houaiss (2011, p. 648), a qualidade de mórbido refere-se a algo que causa doença, nesse caso se trata de uma educação sem vigor e sem energia.

poderia contribuir imensamente para o bom andamento das aulas. Afinal a escola possui bastante materiais e recursos para esses alunos, como por exemplo, os notebooks individuais para cada aluno com deficiência, os quais ficam guardados, sem que os alunos possam utilizá-los para favorecer seu aprendizado e minimizar as dificuldades enfrentadas em sala de aula.

A Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), bem como os desafios impostos pela nova legislação que regulamentam a Educação Inclusiva impuseram grandes desafios aos gestores das escolas públicas com estrutura (física e metodológica) de décadas passadas. Hoje essas escolas se veem obrigadas a adaptarem-se estruturalmente e pedagogicamente da noite para o dia.

Dessa forma optou-se por trabalhar o tema que envolve gestão e inclusão, uma vez que a maioria das escolas possui alunos com deficiência matriculados e os atendem conforme a Convenção Internacional para Proteção e Promoção os Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência (2009). O que se observa, não só na escola em estudo, mas em todas as instituições escolares inclusivas, são professores especializados e da sala de aula regular que apresentam dificuldades para compreender seu papel e trabalhar o conhecimento formal e as atividades assistidas de maneira natural com a finalidade de auxiliar os alunos com deficiência, visto ser a inclusão um arquétipo educacional novo ainda e que necessita de muito estudo e adaptações tanto físicas como pedagógicas.

Ressalta-se que a inclusão escolar é uma necessidade social e humana e, por seu caráter integrativo, busca de autonomia e advento de convivência, torna-se imprescindível o papel da equipe gestora contribuir nas ações de cunho administrativo e pedagógico com vias de efetivá-la sem prejuízos legais e sem lacunar a apropriação de conhecimentos pelos alunos com deficiência. Dessa forma, a professora pesquisadora buscou conhecer como o diretor e sua equipe desenvolvem a gestão escolar, como é a articulação com a equipe de docentes e a contribuição desta para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem obedecendo a legislação vigente, bem como o que pensam os professores sobre o modelo de inclusão adotado por eles na instituição. E, primordialmente, saber quais ações inerentes a uma gestão democrática e inclusiva são capazes de resolver eventuais problemas sofridos, buscando-se um ensino qualitativamente inclusivo.

Para a coleta de dados utilizaram-se dois questionários. Um entregue ao gestor da escola em estudo e outro a trinta professores que atuam na escola nos diferentes

níveis de ensino. Para a análise, foram selecionados aleatoriamente dez por cento dos questionários respondidos pelos professores e o respondido pela gestora.

O problema de pesquisa que norteou o estudo foi elaborado com base nas observações e configurado na seguinte questão: Como a gestão democrática de uma Escola Estadual de Rondinha/RS pode interferir no processo de inclusão, com vistas a sua qualidade e efetiva realização?

Por fim, destaca-se que a gestão inclusiva engloba ações efetivas que realmente competem a um gestor que dispõe dos meios e dos recursos necessários para obter resultados com dimensão formativa e inclusiva. Esse gestor pode gerenciar a escola de forma administrativa e/ou pedagogicamente. A primeira, de nuança mecânica, é aquela administração que se encontra nas fábricas: se planeja o produto a ser obtido, se analisa o que é necessário para desenvolvê-lo e por fim, se divide a tarefa de produção em partes, dispondo de mão de obra e organização, lançando sua produção dentro de um determinado tempo. Já a gestão pedagógica, que é a que corresponde à Administração Escolar, é muito mais difícil, pois requer a participação constante do professor, do aluno e de toda a comunidade escolar. Ela consegue ser figurativamente inclusiva por acolher a opinião de todos e concomitantemente literal por incluir alunos com deficiência.

Partindo desses encaminhamentos, a monografia está estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo aborda o referencial teórico onde são destacadas as temáticas: inclusão e desafios à prática escolar, conceitos de inclusão e aspectos práticos da inclusão. O capítulo segundo, também teórico, aborda a gestão da inclusão, a legislação inclusiva como promotora da inclusão, a formação continuada dos professores a fim de qualificar a inclusão, o atendimento educacional especializado como mecanismo de inclusão e as políticas de inclusão escolar versus políticas que a escola tem se debruçado a estudar e a colocar em ação. No capítulo três é exposta a metodologia do presente estudo. Por fim, o capítulo quatro expõe a análise e a discussão dos resultados, tendo como título “o que acontece na realidade”, fato este onde se comprova que na teoria tudo é perfeito, mas na realidade a situação referente à inclusão, deixa muito a desejar. Em seguida são expostas as considerações finais e as referências.

## CAPÍTULO 1

### INCLUSÃO: CONCEPÇÕES E DESAFIOS À PRÁTICA ESCOLAR

No primeiro capítulo é traçada teoricamente a inclusão no contexto educacional, além de conceitos de inclusão de diferentes autores e aspectos práticos da inclusão. Busca-se através dos estudiosos elencados aprofundar o tema – inclusão como um desafio à prática escolar da atualidade.

#### 1.1 A inclusão no contexto educacional

A inclusão é uma das mais novas e desafiadoras apostas da educação brasileira, numa tentativa de reconhecer e valorizar a multiplicidade como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Segundo Garcia (2004, p.01): é exatamente um diagnóstico de produção de “exclusão social” que tem justificado a necessidade de propor políticas que contemplem a “inclusão social.” No âmbito educacional ela tem sido uma meta alicerçada na modalidade de ensino chamada Educação Especial, que transversalmente perpassa as demais modalidades, desde a educação infantil até a educação superior. Atualmente, os fazeres pedagógico, social e político da Educação Especial estão intrinsecamente instalados na escola comum, pois a lei diz que essa modalidade da educação deve acontecer “preferencialmente” na rede regular de ensino (Constituição Federal, art. 208 e Estatuto da Criança e do Adolescente, art. 54).

Também, de acordo com Neto e Lopes (2007, p. 01), não é um exagero afirmar-se que a *inclusão* é hoje um dos temas mais candentes e difíceis nas discussões sobre educação, no Brasil. Vive-se um momento em que, na maioria dos acalorados debates sobre o assunto, sobram opiniões e posicionamentos políticos, mas faltam clareza e objetividade sobre aquilo que é dito. Isso é assim não apenas porque a inclusão é um tema que só recentemente entrou na agenda das políticas públicas, mas, também, porque, sob essa palavra, coloca-se em jogo um intrincado conjunto de variáveis sociais

e culturais que vão desde princípios e ideologias até interesses e disputas por significação. Seja no plano simbólico, seja no plano nitidamente material o fato é que a todos parece interessar qualquer coisa que se possa fazer ou se deixar de fazer em nome da inclusão.

O termo inclusão já traz implícita a ideia de exclusão, pois só é possível incluir alguém que já foi excluído. A inclusão está respaldada na dialética inclusão/exclusão, com a luta das minorias na defesa dos seus direitos.

Nesse sentido, de acordo com Matiskei (2004, p. 185), inclusão e exclusão são facetas de uma mesma realidade: discutir mecanismos para viabilizar a inclusão social, econômica, digital, cultural ou escolar significa admitir a lógica intrinsecamente excludente presente nos atuais modos de organização e produção social que se querem modificar. Cabe, portanto, ao Estado, nesse contexto, a tarefa de buscar novos caminhos para a superação de alguns dos obstáculos presentes no seio social que distanciam os segmentos excluídos do acesso aos bens e serviços e, no caso específico da inclusão escolar, do direito à educação.

Sendo assim, de acordo com Vianna e Silva (2014, p. 7), se há a necessidade de se falar em inclusão é porque muitos têm sido excluídos na esfera social educacional e, portanto, é importante refletir sobre o que é ser excluído ou estar incluído ou pensar sobre quem são os excluídos e como as pessoas são excluídas quando estamos falando em educação.

## **1.2 O conceito de inclusão**

De acordo com Cavalcanti (2009, p. 2), inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. Por sua vez, a educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo.

“Falar de inclusão escolar é falar do educando que se sente contido na escola, ao participar daquilo que o sistema educacional oferece, contribuindo com seu potencial para os projetos e programações da instituição” (MASSINI, 2004, p. 30). Então, fala-se de oportunidades de acesso a bens e serviços dentro de um sistema que beneficie a todos

e não apenas aos mais favorecidos no sistema meritocrático, geralmente vigente na sociedade.

Em resumo, inclusão escolar é acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas. O termo é associado mais comumente à inclusão educacional de pessoas com deficiência física e mental.

Contudo, esse sistema capitalista pode levar a uma exclusão mascarada que interfere drasticamente na metodologia e na seleção do que ensinar no âmbito escolar. Uma meritocracia que valoriza somente aquele indivíduo que produz, proposta por um sistema capitalista que regula a educação. O sistema se diz bastante inclusivo, mas delimita o que ensinar dentro das salas de aula. Ao se importar tanto com o custo-benefício da educação e com a aprendizagem de conteúdos formais debilita a inclusão, uma vez que esta exige além do conhecimento formal, a aceitação das diferenças, o ensino de atividades da vida assistida, recursos adaptados e adquiridos, todos contributivos para a inclusão social e para o bem estar do aprendiz.

Além disso, coloca a inclusão como responsabilidade da escola, eximindo-se parcialmente na organização de recursos humanos e financeiros. Ao se colocar inclusivo para pessoas com deficiência e formador de cidadania, contradiz-se na sua proposta geral, pois seus modelos excludentes como a competição em busca da maior produção é um reflexo da avaliação que vem sendo feita no cotidiano das escolas. A avaliação por mérito não leva em consideração as especificidades de cada um e as habilidades individuais do aluno com deficiência, nem mesmo dispõe dos recursos a que eles têm direito. Provas externas vêm no máximo com o recurso de ampliação, pergunta-se onde estão contempladas as especificidades de cada aluno, marcadas no seu cadastro no censo escolar? Avaliar a todos da mesma maneira em condições desiguais não garante a característica inclusiva:

o mérito torna-se atingível a uns e inatingível a outros. E os que não o alcançam, na visão neoliberal, estão sujeitos a preconceitos e até mesmo a punições, como cortes de investimentos que só agravam ainda mais a situação dos que necessitam de mais insumos para atingir o mérito<sup>2</sup>.

A inclusão que se tem conhecimento seria então fruto de uma estratégia neoliberal do capitalismo para baratear os custos da Educação Especial, em que a sua

---

<sup>2</sup> Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 12, p. 209-213, jan./jun. 2013.

gestão e promoção caberiam à sociedade, ou realmente é uma conquista de uma classe considerada excluída acoplada a uma vontade da classe elitizada? O fato de torná-la pública e comum evitaria altos gastos: “A experiência, sobretudo nos países em via de desenvolvimento, indica que o alto custo das escolas especiais supõe, na prática que só uma pequena minoria de alunos [...] se beneficia dessas instituições...” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994 p.24).

Kassar (2011, p. 71) diz que essa política está concordando e enunciando que devido ao alto custo de manter escolas especializadas, as escolas comuns devem acolher todas as crianças independentes de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outros. Nesse viés político e financeiro, como os colegas professores a conceituam e como visualizam a educação especial no cotidiano da escola regular?

Sugerindo-se o universo da escola comum para pessoas com deficiência, a inclusão por MEC (2005, p. 33) abrangendo caracteres sociais e políticos, é definida como algo que “supõe proporcionar todas as formas possíveis de acesso ao desenvolvimento, considerando as diferenças individuais, numa visão de acolhimento, respeito, igualdade de direitos e democracia”. No caso das pessoas com deficiência que eram educadas em classes separadas ou escondidas em seus próprios lares, são abertas possibilidades de convivência antes negadas. Mas quem são as pessoas com deficiência atendidas nas escolas regulares, o que seria uma deficiência?

A Organização Mundial da Saúde (OMS) diz que “Deficiência é alguma restrição ou falta de habilidade (resultante do prejuízo) para realizar uma atividade dentro dos padrões de alcance dos seres humanos” (HONORA; FRIZANCO, 2008, p. 15). Entretanto, isso não significa incapacidade para aprender. A escola pública existe para todos e ninguém pode se recusar a ensinar alguém por qualquer elemento que estigmatize ou inferiorize uma pessoa. A frase “todos aprendemos mas é preciso saber como ensinar” (MUSTACCHI; SALMONA, 2007, p. 14) traduz a responsabilidade da escola pública na organização e gestão dessa inclusão. Dependendo da visão e da articulação desse entendimento, as formas de organização coletiva desse panorama é que são promovidas mudanças positivas em relação às situações de incluir/excluir.

De acordo com Boneti (2000, p. 213) apud Matiskei (2004, p. 189), mesmo pressionadas, as instituições sociais buscam espaço para o exercício da contestação da ordem dominante, propondo sua superação. A escola, como instituição social imersa



nesse contexto, “é sempre lembrada como uma instituição encarregada da promoção da inclusão ou da diminuição da exclusão social”, pois tem seu cotidiano permeado pelas mesmas práticas, conflitos e teses presentes na sociedade em geral. É na escola que a gestão educacional faz ecoar os seus princípios, é nela que se materializam as políticas e os programas governamentais.

Assim, segundo Matiskei (2004, p. 189) apesar das limitações e possibilidades que a conjuntura das políticas neoliberais presentes na sociedade imputam à escola, ela segue ocupando papel de destaque no contexto da inclusão social, cuja gestão deve estar comprometida com a formação do sujeito social, fortalecendo e construindo identidades locais.

Dessa forma, por meio da criatividade e da observação dos professores, aliadas à provocação do gestor em relação à maneira de incluir, despertam-se a metodologia eficiente e as ações adequadas para a inclusão das pessoas com deficiência no sentido de que se sintam realmente incluídas e aprendam como as demais.

Mesmo estando em um sistema de exclusão e sendo parte do segmento societário, à escola ocupa o papel de destaque na defesa da inclusão e “à escola sobra o compromisso paradoxal de lidar com duas realidades intrinsecamente contraditórias” (MATISKEI, 2004, p.189): ela é formadora de competências e habilidades baseadas em um modelo homogêneo de comportamento e conhecimento. Porém, quando cabe à escola incluir, apesar da produção por méritos, precisa fazer a sociedade entender quem são as pessoas com deficiência, aceitar e valorizar todos os estereótipos, principalmente os que fogem do padrão estabelecido.

Boneti (2000, p. 238-239) apud Matiskei (2004, p, 189) afirma que é nesse aspecto que se encontra o grande desafio da escola. A busca da homogeneidade, que confere com os propósitos do projeto econômico e político global, mas compromete o papel da escola na luta pela inclusão social dos diferentes e dos segmentos sociais com menor capacidade de enfrentamento da competitividade.

Nesse sentido, afirma-se que há pessoas com deficiências mais perceptíveis (física, sensorial) e outras menos visíveis (psicoses, mental somente, etc). O termo inclusão é associado mais comumente à inclusão educacional de pessoas com deficiência física e intelectual por serem os mais conhecidos e perceptíveis casos de deficiência. Por falta de informação e diversos nomes dados à situação de deficiência, ainda alguns usam o termo “pessoas portadoras de necessidades educacionais

especiais”, o que está equivocado. O termo correto aprovado na Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência é “pessoa com deficiência”, pois isso significa uma evolução paradigmática do termo que rechaça as ideias de invalidez e incapacidade atribuídas há algum tempo às pessoas com algum tipo de deficiência.

Essa também é uma forma diversa de visualizar a inclusão por parte da gestão educacional, de quem a idealiza e a promove. Sasaki (2003, p. 05) propõe ainda que o termo proposto, por ser de uso internacional, reitera a dignidade entre as pessoas com deficiência e as equipara no que compete ao atendimento de suas diferenças individuais.

Por fim, Matiskei (2004, p. 189) afirma que compete à educação, à escola e ao gestor, ser um meio de contestação da ordem dominante, trabalhando para a superação de projetos político pedagógicos que conformem os sujeitos aos padrões de exclusão decorrentes do processo capitalista de produção. Criar espaços para que o modelo dominante seja problematizado, com vistas a sua superação, é o compromisso que cabe ao gestor e à escola, ainda que eles não detenham todas as armas para a transformação das relações vigentes.

### **1.3 Aspectos práticos da inclusão**

A inclusão escolar se resume a dar a todos a mesma oportunidade. O compromisso de efetivá-la, além do sistema político e da escola, é de toda a sociedade. No ambiente escolar, segundo o professor David Rodrigues (2014): “Não é correto colocar todo o ônus da inclusão na atuação do indivíduo, dado que a inclusão é um processo interativo, tendo que ser avaliado em duas dimensões: o que o indivíduo pode fazer para se incluir e o que é que *o lugar da inclusão* faz para incluir”.

O segundo aspecto fica na responsabilidade da escola, onde a instituição é responsável pela quebra de barreiras físicas, arquitetônicas e de informação para garantir a transversalidade da inclusão. Tal prospecto é garantido pela gestão do financeiro, do político e do pedagógico.

Nesse sentido, na escola em estudo as barreiras arquitetônicas foram resolvidas parcialmente. Ressalta-se que a Escola possui dois prédios, distante mais ou menos 500 metros e a prática das atividades físicas são feitas no Prédio II. Assim, no Prédio I uma sala de aula foi reorganizada para servir ao Atendimento Educacional Especializado,

algumas rampas e corrimãos foram construídos e pisos reformados para uma maior acessibilidade aos cadeirantes. Existe um banheiro para pessoas com deficiência. Alguns mobiliários sofreram adaptações: classes receberam aparadores para evitar a queda de materiais e tiveram sua parte de ferro transformada em andador.

No Prédio II a acessibilidade não foi possível: a quadra de esportes é acessada por uma escada ou pela parte de trás da escola, um local de solo íngreme sem passarela. Isso dificulta o acesso à quadra de esportes e eventos para alunos cadeirantes e para aqueles com pouca mobilidade. O poder público municipal recebeu há pouco um ônibus escolar com elevador que atende alguns alunos, mas não comporta o apoio a todos os que necessitam. (Houve o caso de um aluno que adquiriu um quadriciclo por meio de rifa para poder deslocar-se até o centro da cidade ou até a escola em turno inverso).

Na política inclusiva tudo é possível mediante a Lei de Acessibilidade<sup>3</sup>, seus artigos estão muito bem postos e dirigidos, entretanto a inclusão está tomada por paradoxos onde a lei projeta ações que na prática não são viáveis por dependerem de finanças. A escola recebe uma verba irrelevante para cada aluno, mesmo que este tenha matrícula dupla (sala regular e AEE) não há como mantê-lo adequadamente dentro das necessidades como merenda e transporte em dois turnos e, principalmente adquirir recursos individuais.

E das questões mal resolvidas na escola, resultam outras falhas nos demais serviços: “há unanimidade nas questões econômicas, sociais, políticas, culturais e sanitárias de que não haverá desenvolvimento expressivo nestes setores, sem um investimento na educação” (BIANCHETTI, 1995). Sendo assim, condições desiguais reforçam a meritocracia e desfazem o ideal da educação como direito de todos.

Pedagogicamente, a inclusão foi diferenciada e percebida como uma modalidade diferente na escola (o grupo de alunos com deficiência matriculados era pouco percebido, pois sua frequência não era tão regular e estavam também matriculados na APAE em turno inverso) e o professor especializado (que já existia na escola atuando em outra área) passou a ser uma ponte entre o aluno com deficiência e os demais professores do ensino regular. Os pais foram chamados para a escola a fim de saberem

---

<sup>3</sup> Lei nº 10.098/2000- Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

mais a respeito do direito de seus filhos e as leis começaram a ser observadas mais fielmente pelo professor de AEE e pela equipe diretiva.

Implantaram-se na instituição a preocupação e a comunicação constante entre os docentes sobre o assunto, embora tenha sido dada muita ênfase à situação de deficiência como debilitação naquela escola. Os professores tiveram uma curiosidade sobre síndromes, deficiências, paralisias (mas sem busca concreta e individual, esperavam respostas) e os alunos passaram a ser tratados com mais melindres, pois cada professor em cada disciplina deveria dar conta de um Plano de Trabalho Individual e de atividades específicas para cada um, geralmente produzidas no AEE. Essa metodologia pode configurar uma escola de exclusão, viabilizando uma integração apenas, mas “os alunos com necessidades especiais não requerem integração. Requerem educação” (HEYARTY; POCKLINGTON, 1981, p. 23 apud SÁNCHEZ, 2005, p.14).

Tratando-se da inclusão como algo diferente de integração no contexto da inserção educacional, autores como Massini (2000) e Mrech (1999) distinguem-nas pela característica do respeito às diferenças definido pela inclusão, requisitando da escola uma postura de adaptação às necessidades das crianças<sup>4</sup> e não o contrário. Para Merch (1994), “não são os alunos deficientes que têm que se adaptar aos padrões normais, mas sim os alunos sem deficiência que devem aprender a conviver com os deficientes.”

Atualmente, a referida escola está conseguindo ultrapassar os limites da integração (como mera condição para inserção). Os professores da mesma são orientados pela Coordenadoria de Educação e em conformidade com a lei, a trabalhar o mesmo conteúdo, mas de maneira que o seu entendimento seja acessível para o aluno. A inclusão necessariamente deve permitir a ampliação das habilidades do aluno em um ambiente diverso e com recursos necessários, pois como a educação é inclusiva, proporciona um ensino de qualidade para todos a partir das mudanças de paradigmas sociais (MANTOAN, 1997).

Esses aspectos, inclusão e educação de qualidade, começaram a ser levados mais a sério por volta dos anos 90, marcados pela ocorrência da Conferência de Jontiem<sup>5</sup>, a qual trouxe o slogan “Educação para Todos”, trazendo em seu artigo 3º, a preocupação com a universalização do acesso à educação e com a igualdade:

---

<sup>4</sup> <https://www.portaleducacao.com.br/Artigo/Imprimir/44632>

<sup>5</sup> Ocorrida na Tailândia, essa Conferência reuniu representantes do mundo todo com o propósito de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.

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

Isso também contribuiu para a extinção das classes especiais com a prerrogativa de que os alunos eram segregados a um espaço limitado e de aprendizagem mórbida e que todos tinham o direito a ter uma educação igual. Sobre isso, Ferreira (1992) coloca que as classes especiais “parecem se constituir mais em um estágio para segregar e excluir da escola alunos que estavam nas classes normais do que em um procedimento para trazer deficientes físicos para a escola”.

A partir de colocações como essa e da nova legislação, os gestores e estudiosos em educação especial, apostaram na conjuntura educacional que possibilitasse aos alunos com deficiência a convivência com seus pares, no mesmo processo escolar dinâmico que os demais, permitindo a integração social e, por consequência, uma melhor aproximação do conhecimento formal e prático pelo aluno especial, quando este passa a acessá-lo e a experimentá-lo como os demais colegas.

Ultrapassando tais correlações, Torezan e Caiado (1995, p. 31), ainda preocupam-se com as chamadas classes especiais “porque muitas crianças são identificadas como deficientes e encaminhadas às classes especiais por razões as mais diversas, como, por exemplo, por problemas de comportamento e não por efetivamente requererem recursos educacionais diferenciados”.

Ainda em relação às classes especiais, a inclusão então, segundo Siluk (2011, p. 63) é tomada como algo que “deflagrou o esgotamento das práticas tradicionais de educação especial de ser um sistema paralelo, substitutivo do ensino comum”. Agora é preciso gestar a modalidade da Educação Especial em todos os níveis e não usá-la como único viés de aprendizagem.

E para quem gesta uma instituição inclusiva, a maior justificativa que se defende para a educação especial estar presente no sistema comum de ensino, além de seu direito incontestável e legal, e da importância da inter-relação entre as pessoas com deficiência e as demais, é a garantia da aceitação e da convivência com as diferenças para a humanização, em um momento em que se constata o quão importante é a qualidade da multiplicidade como valor dessa época societária. Segundo Ropoli et al (2010, p.08), as diferenças resultam da multiplicidade e não da diversidade:

A diferença (vem) do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças-diferenças que são irredutíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado- da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico (SILVA, 2000, p.100-101).

Ao fazer esta colocação, o autor enfatiza a multiplicidade como um multiplicador de diferenças, portanto, trata as diferenças como positivas para a convivência dos seres humanos. Assim como múltiplo é o conceito de deficiência, tão evolutivo e tão diferente no contexto inclusivo. Cada deficiência é diferente e pode modificar-se com o passar do tempo, tanto pela plasticidade cerebral quanto pelo estímulo das capacidades do indivíduo com deficiência pelo ambiente externo, recursos físicos e sujeitos envolvidos no ato de incluir.

Lembra ainda que ao se pensar mais profundamente na multiplicidade, vem à tona o poder da diferença como construção da identidade (ROPOLI, 2000, p.08), algo pouco desenvolvido entre as paredes de uma classe especial. Quem deve promover a construção da identidade?

O diretor e o professor podem promover essa qualidade cidadã por meio de sua autonomia. Isso não significando que essas classes ou escolas especiais não tenham desempenhado seu papel com comprometimento e função social relevantes, mesmo porque hoje essas instituições “se mostram na sociedade” e nela demonstram seu valor, mas sim por se entender que ninguém constrói sua identidade vivendo sempre em um único espaço da sociedade, e com pessoas com as mesmas dificuldades e habilidades parecidas.

Sobre isso, Mantoan (2006, p. 21), expõe a questão do seguinte modo: “O direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e mecanismos de produção da identidade e da diferença”. Reforçando tal ideia, Santos (1995 apud MANTOAN, 2006, p. 21), propõe que temos o direito de sermos diferentes mediante uma igualdade que nos descaracteriza, que nos diminui lembrando, porém que ainda nos resta o direito à igualdade perante uma diferença que também pode nos inferiorizar. O que melhor pode projetar a educação inclusiva é a igualdade de oportunidades e não a igualdade como parâmetro ideal de escolarização e socialização.

Também a diversidade não é referência já que agrupa semelhanças. A multiplicidade diferencia porque qualifica diferenças. E são essas diferenças que perfazem o sujeito da educação especial como alguém com uma história própria.

Nesse sentido, Vianna e Silva (2014, p. 8) comentam que respeitar é necessário, sim, mas não basta apenas “aceitar” ou “tolerar”, é fundamental considerar as diferenças e – a partir delas – pensar e planejar uma intervenção pedagógica que contemple as funções daquilo que, institucionalmente, é a competência da Escola, enquanto espaço da Educação. Ou seja: não é aceitável o discurso do “Não estamos preparados”! Se isso for verdade, então a questão é: quando estaremos? E o que fazemos enquanto não nos preparamos?

Os autores em seguida questionam: o que fazer com a diferença? E logo em seguida sugerem uma resposta: é preciso pensá-la sem fazer comparação com “algo”. A diferença aqui não deve nos levar ao que se discute no Caderno de Grandezas e Medidas, não se trata de estabelecer um padrão comum, não se trata de classificar e hierarquizar. O desafio é pensar a diferença como parte ativa da identidade das pessoas, que por ela ou através dela não se tornam nem melhores e nem piores, nem superiores e nem inferiores, elas se tornam “apenas” o que são, e nós convivemos com elas como nós somos e como elas são. Este é o sentido afirmativo de conviver (ou viver com) a diferença.

## **CAPÍTULO 2**

### **A GESTÃO DA INCLUSÃO**

No segundo capítulo é abordada a gestão da inclusão, bem como a importância da formação continuada dos professores a fim de qualificar a inclusão. Em seguida, destaca-se o atendimento educacional especializado como mecanismo de inclusão e as políticas de inclusão escolar versus as políticas que a escola tem se debruçado a estudar e a colocar em ação nas escolas em que ocorre a presença de alunos com necessidades especiais em turmas regulares.

#### **2.1 A legislação inclusiva como promotora da inclusão**

O termo “Gestão escolar” corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico. Esse trabalho deveria estar afinado com as diretrizes educacionais públicas para a implementação das políticas da educação e projetos pedagógicos das escolas. Pela óptica atual, na visão de Barbosa (1999, p. 219): “A gestão da escola passa então a ser o resultado do exercício de todos os componentes da comunidade escolar, sempre na busca do alcance das metas estabelecidas pelo projeto político pedagógico construído coletivamente.” Algumas políticas que regem a inclusão.

De acordo com Mainieri (2005, p. 20), a Educação Especial é definida, a partir da LDBEN 9394/96, como uma modalidade de educação escolar que permeia todas as etapas e níveis de ensino. Conforme a autora, esta definição permite desvincular “educação especial” de “escola especial”. Permite também, tomar a educação especial como um recurso que beneficia a todos os educandos e que atravessa o trabalho do professor com toda a diversidade que constitui o seu grupo de alunos.

Mainieri (2005, p. 20) explica que se faz necessário propor alternativas inclusivas para a educação e não apenas para a escola. A escola integra o sistema educacional (conselhos, serviços de apoio e outros), que se efetiva promotora de



relações de ensino e aprendizagem, através de diferentes metodologias, todas elas alicerçadas nas diretrizes de ensino nacionais.

Assim, de acordo com Mainieri (2005, p. 20-21), o surgimento da educação especial está vinculado ao discurso social posto em circulação na modernidade para dar conta das crianças que não se adaptavam aos contornos da escola. Foi a partir deste lugar de “criança não escolarizável” que as deficiências foram organizadas em um amplo espectro de diagnósticos, recortadas e classificadas com o apoio do saber médico. A partir daí, a educação especial baseou-se em uma concepção de reeducação através de métodos comportamentais, supondo que bastariam técnicas de estimulação especiais para as crianças alcançarem um nível “normal” de desenvolvimento.

Silva (2012, p. 1) destaca que após a Declaração de Salamanca, dada em nível internacional, outras normatizações foram oficializadas no âmbito nacional, ditando os rumos da educação inclusiva no Brasil.

Como já referenciado, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96. Silva (2012, p. 1) lista outras normatizações que dão apoio ao tema, tais como: a Resolução CNE/CEB nº 2/01 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; o Decreto nº 6.094/07, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, também em 2007; e mais recentemente o Decreto nº 7.611/11, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado.

Além destes documentos, embora não se constituam como objeto de análise desta monografia cabe salientar a existência de outras publicações do Ministério da Educação como a coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar”, com 10 fascículos; a “Revista Inclusão”, que conta com 08 exemplares até o momento; e a coleção “Indagações sobre Currículo”, com 05 cadernos.

Mainieri (2005, p. 20), destaca que a Declaração de Salamanca (1994) traz uma interessante e desafiadora concepção de Educação Especial ao utilizar o termo “pessoa com necessidades educacionais especiais” estendendo-o a todas as crianças ou jovens que têm necessidades decorrentes de suas características de aprendizagem. O princípio é que as escolas devem acolher a todas as crianças, incluindo crianças com deficiências, superdotadas, de rua, que trabalham, de populações distantes, nômades, pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, de outros grupos desfavorecidos ou

marginalizados. Para isso, sugere que se desenvolva uma pedagogia centrada na relação com a criança, capaz de educar com sucesso a todos, atendendo às necessidades de cada um, considerando as diferenças existentes entre elas.

Assim, de acordo com Silva (2012, p. 2) a análise da legislação citada permitiu perceber um deslocamento no entendimento de educação especial, bem como no público-alvo a que ela é destinada. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, no capítulo V, artigo 58, a educação especial é “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” Já o Art. 5º, inciso I, da Resolução CNE/CEB nº 02/01 considera a educação especial como modalidade de ensino responsável pelo atendimento dos “educandos com necessidades educacionais especiais” sendo que estes seriam aqueles que “durante o processo educacional apresentarem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares” estando, ou não, “vinculadas a uma necessidade especial específica”.

O Projeto Político Pedagógico tem norteado a caminhada gestora da escola nesse sentido. Entretanto, a falta de conhecimento da maioria das políticas da educação especial e de cursos de formação continuada no assunto reduz a eficácia da intervenção dos gestores e educadores no processo da aprendizagem de alunos com deficiência.

A gestão dada em âmbito educacional (macro), nas esferas federal, estadual ou municipal é incisiva na maneira de gerenciar o sistema escolar (microsistema), dentro das instituições escolares. Uma gestão fordista<sup>6</sup>, herança dos anos 60, passa a ser mediada pelo movimento globalista<sup>7</sup> em torno de 1990, ensejando-se uma “administração” que visa o interesse e os direitos de todos. Muitas vezes a globalização pode ser tomada como a defesa da integração e confundir-se com a fragmentação, uma vez que se enfrenta a problemática ferrenha das desigualdades sociais concomitantemente ao desprendimento de uma educação para todos. A discussão “excessiva” em prol da igualdade social palia a subordinação dos países menos

---

<sup>6</sup> O modelo fordista sustentava uma gestão de fábrica, cujo objetivo era atender os interesses econômicos da classe dominante: a produção em série e a inanição do sujeito por ser visto apenas através de sua mão-de-obra (sem interesses e habilidades individuais) refletia na educação (UFSM, Unidade B, 2014, p. 25-26).

<sup>7</sup> “O termo globalização...recebeu vários significados, que entre as suas mais variadas expressões, objetivam expressar um mundo sem fronteiras, que possibilite uma economia global para os mercados internos já saturados, visando aproximar as nações umas das outras, tudo isto, associado a expansão do capitalismo no mundo”(Souza, 2011).

desenvolvidos em relação à economia global, a qual interfere na promoção da educação e da inclusão no Brasil. Por isso, muitas vezes, se observa a inclusão como fruto de um pensamento global impulsionada pela força da lei, mas que pode ser pouco eficaz sem a vontade individual e social dos sujeitos que a gestam. Desse modo, uma “falsa inclusão” pode integrar, inserindo o aluno no ensino comum, entretanto, não se preocupa com o que precisa ser ensinado e com a gestão dos recursos necessários a esse tipo específico de aprendizagem.

Por isso, gerar uma educação para todos, incluindo uma perspectiva inclusiva não é tarefa fácil. O fato de acolher e administrar o ensino a todos sem preconceitos e a ideia de levar em conta as particularidades de cada indivíduo também não é labuta simples. O acolhimento e a escolha do quê e como ensinar são atos políticos, propostos por uma gestão coletiva e democrática:

O processo coletivo vive da ação coletiva. O diretor integra e utiliza no seu trabalho as ideias e as contribuições dos professores. Esta forma de direção implica acordo, discussão e participação dos professores na seleção da política a seguir e nas decisões a tomar. O responsável considera seu trabalho como sendo o de um moderador, que deve assegurar posteriormente a implementação das decisões (VALERIEN, 1994, p.82).

Barbosa, Paro (2000, p.11 apud GESTÃO ESCOLAR E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR, p. 32) assinala:

quando, entretanto, destacamos a gestão democrática da escola, para examinar as relações que tal gestão tem com a comunidade, parece que estamos imputando a ela um caráter de exterioridade ao processo democrático que se daria no interior da escola, como se, consubstanciada a democracia na unidade escolar, a comunidade fosse apenas mais um fator a ser administrado por meio das relações que com ela se estabelecessem. Se, todavia, concebemos a comunidade – para cujos interesses a educação escolar deve voltar-se – como o real substrato de um processo de democratização das relações na escola, parece-me absurda a proposição de uma gestão democrática que não supunha a comunidade como sua parte integrante.

O arcabouço legal da inclusão dado pelo sistema educacional precisa estar devidamente fomentado na práxis das instituições escolares, pois como postulado acima, a comunidade é parte da escola e seus objetivos comuns perfazem-se em um ambiente de democracia e participação. Ao lado do ato de saborear de “uma educação para todos” (Conferência de Jontiem), a Constituição Federal de 1988 preconizou em seu artigo: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola...”. No entanto, a inclusão escolar não

significa apenas acesso, ingresso e permanência no ambiente escolar, é necessário que a pessoa adentre nesse ambiente para legitimar e ampliar seu conhecimento e nele se perfaça sujeito de sua escolarização. Para tal, além da capacidade do indivíduo, está a competência do professor como orientador e facilitador do conhecimento; e do gestor, como alicerce da administração escolar e provedor de recursos. Esse último é praticamente o dinamismo da escola com o poder de intervir na inadequação da metodologia aplicada ou de reforçar a qualidade dessa durante o processo de autonomia e conhecimento do aluno na sala de aula e nos demais ambientes da escola.

Outras leis que resguardam um ensino igualitário e qualitativo com vistas à formação formal e social para a população com deficiência tratam-se da Declaração de Salamanca (1994) que também influenciou a formulação de outros textos legislativos e da Convenção da Guatemala de 1999, a qual estabelece “que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas” (BRASIL, 2010, p. 13). Embora a maioria dos suportes legislativos tenha partido de movimentos internacionais, o Brasil adequou-se e organizou seus próprios parâmetros legais que respaldam a gestão e a organização da escola inclusiva. Num traçado de normas, a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação (LDB, 1996, art.59) apresenta equipamentos básicos para esse certame:

Os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender as suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para a conclusão do programa escolar.

Além disso, a LDB prima por princípios democráticos na gestão das instituições de ensino e descentraliza os poderes administrativos e pedagógicos em todas as áreas, inclusive na educação especial:

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

Essa legislação que promove a educação inclusiva dá ao processo gestor o anseio da coletividade e a decisão democrática por meio da elaboração do Projeto

Político Pedagógico, um documento feito pela comunidade escolar, no qual se explica como, onde e quando ocorre o AEE na escola. De forma transparente e conhecida por todos, “a unidade escolar democrática tem sua gestão amparada no trabalho coordenado de todos os agentes envolvidos no processo educacional” (BRASIL, 2005, p.57 apud in Couto; Siqueira, 2005, p.04). Mas indaga-se nesse permear coletivo: quantos profissionais da educação participaram da construção e conhecem o contexto inclusivo do PPP da escola na qual se está estudando a qualidade da inclusão?

Nessa perspectiva coletiva e participativa da educação inclusiva, os professores do atendimento educacional especializado e da sala regular necessitam de suporte da gestão escolar para acentuar e aperfeiçoar seu trabalho, na consolidação dos objetivos propostos por eles na instauração da inclusão. Para a elaboração de um projeto político pedagógico que contemple as propostas da comunidade escolar e a efetivação de seus anseios é preciso respeitar a legislação vigente e conhecer a realidade dos alunos incluídos na instituição. No caso da escola em estudo, o PPP traz anseios de inserção social, democracia e participação, sem esquecer “do acesso ao conhecimento com qualidade social; do acesso e permanência com aprendizagem” (2014, p.10). E, indubitavelmente, dentre esses aspectos, está a busca pelo sistema inclusivo adequado, de acordo com as necessidades e individualidades de cada educando.

A democracia, anunciada e nem sempre vivenciada, tem no PPP a oportunidade de ser exercida. Os professores a constroem no ambiente escolar por meio da prática pedagógica: o modo de trabalhar os conteúdos, a forma de sugerir a realização das atividades, o controle da disciplina, a sistematização do AEE no contra turno, a divisão do horário, etc. Refletindo acerca, Veiga (2001, p. 110), afirma que o projeto político pedagógico é definido como:

Um instrumento de trabalho que nos mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem e para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades externa e interna. Essa ideia implica uma necessidade de uma relação contratual, isso é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente...

A gestão inclusiva e perspicaz engloba tais ações efetivas, que realmente competem a um gestor a disposição dos meios e dos recursos necessários para obter

resultados certos. Esse gestor pode gerenciar a escola de forma administrativa ou pedagogicamente. A primeira, de tonalidade mecânica, é aquela administração baseada no fordismo e encontrada nas fábricas: se planeja o produto a ser obtido, se analisa o que é necessário para desenvolvê-lo e por fim, se divide a tarefa de produção em partes, dispondo de mão de obra e organização, lançando sua produção dentro de um determinado tempo (UFSM, 2014, p. 27). Já a gestão pedagógica é muito mais difícil de ser colocada em prática, pois requer a participação constante do professor, do aluno e de toda a comunidade escolar em um processo de humanização e socialização. Ela consegue ser figurativamente inclusiva por acolher a opinião de todos e concomitantemente literal por incluir alunos com deficiência.

A promoção da acessibilidade, reiterada pelo Decreto nº 5.296/04, contribuiu para uma integração mais adequada das pessoas com deficiência, dando-lhes, através de suas normas técnicas, o acesso a lugares públicos. A gestão comprometida com a adaptação de ruas, portas de entrada, salas de aula provê e diminui a distância entre essa clientela e o ensino público e gratuito, tornando possível o que diz a Resolução CNE/CEB nº 2/2001:

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

Porém, dar acessibilidade física, não imbui à escola um caráter inclusivo. Honora e Frizanco (2008, p. 18) alertam: “Além das barreiras físicas (escadas, degraus, buracos, etc), deparamo-nos muitas vezes com as barreiras do PRECONCEITO. A palavra, por si só, deve a ser analisada. PRÉ-CONCEITO: conceito antes de saber, ou seja, julgar algo antes de conhecê-lo)”. Portanto, o espaço dado à pessoa com deficiência não é naturalmente estabelecido entre as pessoas, sendo algo posto pela legislação e por uma visão consciente de gestores e embaixadores da cidadania, uma vez que a capacidade do deficiente é medido pela maioria da sociedade por sua situação física ou intelectual.

Qualificar uma educação que inclui significa gestar o pedagógico e suas esferas de maneira clara, preconizando adequadamente as funções do professor do atendimento educacional especializado e os da sala regular. Conhecendo o texto do PPP e objetivos do AEE, se definem os papéis do educador da sala de aula comum, produzindo práticas

e saberes importantes para o aluno com deficiência. Esses são importantes para a tomada de consciência de suas habilidades e capacidades; suas limitações já lhe são árduas demais para serem reforçadas.

## **2.2 A formação continuada dos professores a fim de qualificar a inclusão**

De acordo com Mainieri (2005, p. 21), a formação dos profissionais da educação é tarefa, sem dúvida, essencial para a melhoria do processo de ensino e para o enfrentamento das diferentes situações que implicam a tarefa de educar.

Contudo, a autora afirma que uma das dificuldades encontradas na formação dos educadores, no estudo de alguns fundamentos teóricos para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais, é o amplo leque de realidades socioculturais existentes em nosso país. Para atender esta demanda tão diversa, o material dirigido à formação tem se proposto oferecer uma linguagem suficientemente abrangente para ser acessível a todos. Porém, em alguns casos, se observa a excessiva simplificação dos conteúdos propostos, aliada a uma superficialidade que se distancia das situações problemáticas concretas de cada realidade.

Na mesma linha de pensamento Vianna e Silva (2014, p. 9) comentam que a escola é o espaço onde a norma se torna institucional. Na escola aprendemos, além dos conteúdos, da matemática e da linguagem e de todas as disciplinas, a nos comportar, a nos relacionar com os demais e a ter e valorizar um tipo de saber. Na escola, são acionados, cotidianamente, dispositivos de normalização que podem se tornar evidentes quando olhamos para as formas como corrigimos os erros dos alunos, quando pensamos em “reabilitá-los” ou, ainda, quando falamos de coisas como “reciclagem” de professores. Ocorre que estamos acostumados a “fazer como fazemos”, de modo que não dirigimos nosso olhar para esses dispositivos... É neste contexto que, como professores, cedemos espaço para os diagnósticos médicos do aluno, que estão relacionados a um aspecto clínico (que deve ser tratado, adequadamente, no âmbito da clínica), em lugar de pensarmos nas possibilidades pedagógicas diferenciadas que podemos mobilizar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com todas as suas diferenças.

Nesse sentido, salienta-se que a escola inclusiva não depende apenas da pessoa única do gestor escolar, e sim das características da gestão democrática e participativa.

A comunidade escolar tem a possibilidade da execução das políticas públicas responsáveis pela abertura do ensino regular às pessoas com deficiência, sendo coadjuvante no sentido de angariar e cobrar recursos específicos para a promoção da capacitação dos professores no atendimento desses alunos nas classes comuns.

Onde está o investimento financeiro capaz de capacitar todos os profissionais envolvidos na ação de incluir? Os meios estratégicos pedagógicos utilizados para se chegar à aprendizagem efetiva, rechaçando qualquer tipo de exclusão, são pautados e viabilizados na lei por meio de cursos de formação continuada: “Formação dos professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” é uma das garantias da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2001) para a qualidade da proposta, em concordância com a Resolução CNE/CP nº 1/2002 delimitando que “as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação de professores voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2010, p.13). Michels (2006, p. 414) afirma que:

A formação dos professores capacitados, tanto em nível médio como superior, deve ocorrer por meio de oferecimento de disciplinas, ou tópicos, que venham a contemplar as discussões sobre a educação de alunos considerados deficientes. Percebe-se também que sua formação deve desenvolver, nesse futuro profissional, competências para executar atividades diretamente com os alunos considerados deficientes e, ao mesmo tempo, aprender a trabalhar em equipe.

Tendo em vista essa proposição e a política de formação de profissionais constante no Plano Nacional de Educação (2015), o gestor deve promover a inclusão através da facilitação de formação continuada no próprio estabelecimento de ensino, do provimento de materiais para o atendimento completo do aluno frente ao número crescente de pessoas com deficiências no país.

Nesse sentido, Mainieri (2005, p. 21) comenta que a formação do professor deve ser um processo contínuo, que perpassa sua prática com os alunos, a partir do trabalho transdisciplinar com uma equipe permanente de apoio. É fundamental considerar e valorizar o saber de todos os profissionais da educação no processo de inclusão. Não se trata apenas de incluir um aluno, mas de repensar os contornos da escola e a que tipo de Educação estes profissionais têm se dedicado. Trata-se de



desencadear um processo coletivo que busque compreender os motivos pelos quais muitas crianças e adolescentes também não conseguem encontrar um “lugar” na escola.

Todavia, vistas como deficitárias a formação de professores, a acessibilidade física, a oferta de matrículas para alunos com deficiência na rede comum de ensino, o PNE de 2001(Lei nº 10.172) já previa “que o grande avanço que a década de educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Para creditar tal característica à escola comum, essa se concebe como espaço social, além de sua função pedagógica. Porém, a escola teria o suporte adequado para desempenhar tais papéis, sob o prisma neoliberal, o qual sugere que ela deve dar conta de todas as mazelas das classes excluídas? E muitas dessas deficiências continuam insuficientes para construir esse cenário de inclusão, como explica Stobäus (2004, p.81):

O desafio colocado aos professores é grande e parte significativa continua a não estar preparada para desenvolver estratégias de ensino diversificado. A formação dos docentes e seu desenvolvimento profissional são condições necessárias e fundamentais para a construção da Escola Inclusiva. A formação inicial e a formação contínua são condições indispensáveis para que os docentes possam fazer face ao acréscimo de tarefas e responsabilidades que a Escola Inclusiva representa.

Atualmente, o desafio inclui falta de interesse por essa modalidade de ensino (os professores nem sempre sentem empatia pelo assunto e não têm condições de especializar-se) e falta de investimento na área da educação especial, como a oferta de cursos gratuitos e de fácil acesso. A implicação da gestão competente e munida de recursos para essa formação no ambiente social inclusivo perfaria da escola comum um espaço creditado ao ensino e ao conhecimento formal.

Além disso, e na mesma linha de pensamento, Mainieri (2005, p. 22) comenta que para tanto, é necessário um processo contínuo de interlocução entre educadores e encontros sistematizados com a equipe interdisciplinar de apoio, na perspectiva de manter um canal aberto de escuta para estes profissionais. Assim, é possível lidar com os impasses do cotidiano da sala de aula e do ambiente escolar, trocando experiências e aprendendo novas formas de ensinar. Como aponta Kupfer (2001), o professor precisa sustentar sua função de produzir enlace, em acréscimo a sua função pedagógica, e para isso necessita de apoio de uma equipe de profissionais.

Segundo Jerusalinsky e Páez (2001, p.35) apud Mainieri (2005, p. 22): “São poucas as experiências onde se desenvolvem os recursos docentes e técnicos e o apoio específico necessário para adequar as instituições escolares e os procedimentos pedagógico-didáticos às novas condições de inclusão”.

Esse deveria ser um dos papéis do gestor, promover esse elo entre os dois profissionais. Assim, é imprescindível investir na criação de uma política de formação continuada para os profissionais da educação. A partir dessa, seria possível a abertura de espaços de reflexão e escuta sistemática entre grupos interdisciplinares e interinstitucionais, dispostos a acompanhar, sustentar e interagir com o corpo docente.

Além disso, como diz Michael Young (2014, p. 1294), seu papel deveria ser desenvolver nos alunos *o conhecimento poderoso*, que seria a associação do conteúdo com a realidade e/ou a criação de novas formas de pensar o mundo. É na escola que se tem a opção de transformação dos seres componentes de uma sociedade, esta que deve ter essência humana, ou pelo menos, ser igualitária. A instituição escolar pode ser compreendida como um espaço social privilegiado onde concomitantemente são socializados saberes sistematizados e transmitidos valores por ela legitimados sem preconceitos de cor, situação social, condição de deficiências e outros. Para Giroux e Simon (1995, p.95):

[...] As escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades de democracia.

Por que só os “ditos normais” são legados de poderes de transformação? O processo de escolarização visto e tomado com uma metodologia igual para todos está fragilizado, tendo em vista as necessidades sociais que vive, sem poder dar conta da inclusão completamente. Mas a formação continuada na área deficiente que é a educação especial não representa uma opção, é uma necessidade.

Rubem Alves cita a história da corrida de Alice no País das Maravilhas<sup>8</sup>, onde cada qual correu do seu jeito e todos venceram mesmo assim para dizer aos educadores que o que importa é aprender, e não o método que se usa. Ele pergunta: “Como um

---

<sup>8</sup> Disponível em: Vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=MtGyHzIafLc>. Acessado em: 24 mai. 2015.

aluno com deficiência, sem uma perna, por exemplo, vai correr como os demais? De que modo ele vai ganhar a corrida?” Cabe à escola eleger a ferramenta da inclusão. Representada inicialmente pela equipe diretiva e coordenação, essas elegem as melhores ferramentas e acompanham a ação pedagógica do professor, levanta hipóteses e estratégias de trabalho e precisa saber como o professor se sente diante do aluno com deficiência e o que ele deve fazer para incluí-lo naturalmente.

Uma vez não estando claras as funções supracitadas, deve-se repensar a inclusão adotada e otimizar outros meios de torná-la o mais parecida com o que está postulado na legislação para que seja concreta, eficaz e de acordo com a lei: um direito de todos e vivenciada com todos nos mesmos espaços sociais.

### **2.3 O atendimento educacional especializado como mecanismo inclusivo**

No compasso pela busca da equidade de direitos educacionais, juntamente com o fechamento das classes especiais na maioria das escolas brasileiras, adveio à ideia da implantação das Salas de Recursos como um mecanismo qualitativo da escola inclusiva.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) serve para dar o suporte estrutural aos discentes, ou seja, habilitar o aluno em turno inverso no uso de recursos favoráveis a sua adaptação e desenvolvimento na sala de aula da escola regular. Verificadas as matrículas de alunos com deficiência no censo escolar da escola onde se fez o estudo, seus gestores solicitaram a devida sala para que ocorresse o Atendimento Educacional Especializado, e em seguida, foram sendo feitos os ajustes de recursos humanos e físicos para a sua total implementação.

No contexto político, de acordo com o papel inclusivo e democrático da gestão educacional, com as Diretrizes Básicas da Educação Especial (MEC/SEEP, 1994) e com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB, 2001), a oferta do AEE é obrigatória e deve estar contemplada no Projeto Político Pedagógico da Escola. A legislação determina que ele seja ofertado a alunos com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades. A respeito de sua importância, Batista e Mantoan (2005, p. 26) defendem que:

O atendimento educacional especializado garante a inclusão escolar de alunos com deficiência, na medida em que lhes oferece o aprendizado de conhecimento, técnicas, utilização de recursos informatizados, enfim, tudo que difere dos currículos acadêmicos que ele aprenderá nas salas de aula das escolas comuns. Ele é necessário e mesmo imprescindível, para que sejam

ultrapassadas as barreiras que certos conhecimentos, linguagens, recursos apresentam para que os alunos com deficiência possam aprender nas salas de aula comum do ensino regular. Portanto, esse atendimento não é facilitado, mas facilitador, não é adaptado, mas permite ao aluno adaptar-se às exigências do ensino comum, não é substitutivo, mas complementar ao ensino regular.

Tudo isso provocou um grande rebuliço na vida dos profissionais da educação: alguns o tomaram como uma aula de reforço, onde seriam revisados e reforçados os conteúdos da sala comum. Outros o viram como a salvação de todos os alunos com deficiência e a sua própria, pois o AEE ensinaria tudo e acabaria com o problema das dificuldades de aprendizagem e das notas baixas. Então, o início da gestão de uma sala de recursos foi “uma pedra no sapato” de muitos gestores, incluindo o da escola em estudo.

Na situação em estudo, inicialmente, a implantação do AEE e a conversa com pais de alunos com deficiência não foi simples, pois envolveu dirigentes de uma APAE em fase de legalização no próprio município, ocasionando vários infortúnios para a gestão que respondeu por tal mudança. Isso porque os alunos matriculados na escola regular em estudo, que por sua vez mantinham também matrícula no atendimento da APAE de um município vizinho, viriam a ser o público alvo da educação especial da APAE de Rondinha assim que esse município conseguisse o termo de funcionamento de sua própria escola de educação especial. Nesse caso, a escola estadual tinha a matrícula dos alunos com deficiência (eram 13 alunos em 2010) e obrigatoriamente deveria ofertar o AEE e em contraponto, o município levava alguns desses alunos para uma Apae de um município vizinho.

A Escola manteve ambas as matrículas (sistema regular e AEE) desses alunos e passou a atendê-los no turno inverso e, concomitantemente, os mesmos continuaram frequentando a APAE mais próxima nos demais dias da semana, em turno inverso.

O entendimento da escola estudada é que esses alunos têm o direito ao AEE, embora outras pessoas os veem como uma clientela que possibilita ganhos ao município ou garante a abertura de uma escola especial. A escola cumpriu a legislação e sentiu-se legalmente responsável por eles por meio de seu atendimento na Sala de Recursos. Fala-se justamente de direitos à educação, à convivência e à aprendizagem. Acerca disso, Gomes (2010, p. 9) diz:

O aluno com deficiência intelectual, como sujeito social, se beneficia das inúmeras mediações que caracterizam as relações sociais e interpessoais

estabelecidas no espaço escolar, as quais são marcadas também pelos conflitos e contradições da vida em sociedade.

Pelo fato de que o processo de inclusão não se detém apenas ao funcionamento de uma Sala de Recursos com provimento do AEE, Mittler (2003, p. 34) dispõe sobre o aparato de um sistema deveras inclusivo:

A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada num sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência.

Portanto, além do AEE, mesmo que de maneira sucinta, foram feitas as modificações do PPP da instituição e elaborados o Plano de Estudos e o Plano de Trabalho respectivo a esse atendimento na Sala de Recursos. Juntamente com essas ações foram realizadas reuniões para explicação aos professores sobre o funcionamento dessa modalidade de ensino, sobre o procedimento em relação ao Plano de Trabalho Individual de cada disciplina para cada aluno incluído (Séries Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), atividades pertinentes e avaliações.

Assim, se começou a delinear os primeiros passos dessa modalidade de ensino dentro e dentre os níveis do ensino comum. Os alunos com deficiência passaram a frequentar o AEE uma vez por semana, enfatizando-se atividades para as deficiências múltipla, física, intelectual e transtornos globais do desenvolvimento. Até o momento, de maneira comprovada, não há nenhum aluno com diagnóstico de altas habilidades matriculado na escola.

A maioria do material pedagógico da Sala de Recursos foi disponibilizada pelo Ministério de Educação e Cultura, porém, coube ao administrador escolar ajustar e adquirir os recursos ausentes e, como em qualquer ação gestora, acompanhar as ações pedagógicas de todos os envolvidos no AEE no sentido de ajudar a qualificar a inclusão que está acontecendo na escola que dirige. O AEE é um serviço da educação especial que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (SEESP/MEC, 2007).

Deve-se considerar que de 2007 a 2011, o número de alunos com algum tipo de deficiência física ou intelectual em classes comuns do ensino médio público ou privado

subiu 150%, de 13.306 para 33.138 alunos. No total, há 8, 4 milhões de alunos matriculados na modalidade de educação especial. O salto é expressivo se comparado ao aumento das matrículas de alunos especiais em classes comuns do ensino fundamental (82,5%) e educação infantil (59,8%). (BRASIL, 2012). Atualmente, são ao todo 23% da população brasileira em condições de deficiência.

Ainda de acordo com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2012), em uma de suas metas há o objetivo de universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades na rede regular de ensino.

Em consequência disso e diante de dados crescentes da situação de deficiência, há muito que se fazer no sentido de contemplar a todos os que necessitam dessa modalidade de ensino, uma vez que o AEE não é o remédio para todas as dores. Em contraponto, para que ele esteja adequado às necessidades da educação especial também deve estar em consonância com os objetivos da sala de aula comum, com as necessidades observadas, atendendo as individualidades de cada aluno. “O acompanhamento do AEE se organiza a partir de um plano de atendimento educacional especializado...através do estudo de caso...” “...mobiliza os diferentes recursos escola, família, etc)...”; sendo “...importante que o professor do AEE proponha atividades que promovam a vinculação do aluno com o êxito, bem como organize situações de aprendizagem a partir dos interesses manifestados...”. (GOMES, 2010, p.15).

Ao mesmo tempo em que o especialista tem o papel de “favorecer e estimular o desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem” (GOMES, 2010, p. 09) e comunicar-se constantemente com os professores da sala comum sobre seu desenvolvimento, atividades e avaliação, os professores da sala regular não podem usar a “pedagogia da negação”<sup>9</sup> (GOMES, 2010, p. 07), pois o reconhecimento das habilidades do aluno e a exigência que o aluno faça um bom trabalho é fundamental para incluí-lo no sistema social e educacional.

Percebe-se que a ação de incluir tem gerado situações contraditórias nas atitudes da maioria dos professores da escola em questão: a) Insatisfeitos por terem em suas classes alunos com deficiência, enfrentam o fato de preparar atividades, avaliações e pareceres sozinhos, e sem pedir ajuda à professora do AEE, continuam “aplicando”

---

<sup>9</sup> “A Pedagogia da Negação encontra sua fonte na superproteção, que é um parente próximo da rejeição” (GOMES, 2010, p.07).

sua metodologia como antes; e b) Despedem-se da “*mea culpa*” (expressão latina que significa minha culpa), dizendo que não sabem como trabalhar com o aluno, que não possuem formação (e não procuram fazer cursos na área) e que é fácil trabalhar com o aluno na Sala de Recursos, pois lá ele está sozinho ou em dupla.

Nesse sentido, Mainieri (2005, p. 28) reforça que formação dos professores também ganha destaque entre as demandas mais emergentes para o aprofundamento do processo de inclusão. Existe um consenso de que é imprescindível uma participação mais qualificada dos educadores para o avanço desta importante reforma educacional.

O despreparo do professor não é uma realidade somente da escola em estudo. Isso se comprova ao observar Mainieri (2005, p. 28) que ressalta que o “despreparo dos professores” figura entre os obstáculos mais citados para a educação inclusiva, o qual tem como efeito o estranhamento do educador com aquele sujeito que não está de acordo com “os padrões de ensino e aprendizagem” da escola.

Outro fator destacado por Mainieri (2005, p. 28) é questão da formação inicial dos educadores oferecida no currículo dos cursos de licenciatura também é referido. Os cursos de formação de professores pouco abordam sobre educação inclusiva e conhecimentos acerca das necessidades educacionais especiais dos alunos. “As principais dificuldades são de recursos humanos, pessoal preparado. (...) Todos precisam estar preparados, principalmente o professor em sala de aula, que muitas vezes não sabe como fazer.” Assim, constata-se a necessidade de introduzir tanto modificações na formação inicial dos educadores, quanto à formação continuada e sistemática ao longo da carreira profissional dos professores e demais profissionais da educação.

Portanto, levanta-se um ponto importante referente à implicação da gestão nesse sentido e contexto inclusivo: a gestão educacional/escolar que promove e qualifica a inclusão, pelo conhecimento e exercício da legislação, também está percebendo a dificuldade de incluir pela resistência às mudanças dos próprios docentes ou a percebe como algo geral e externo ao trabalho docente, como por exemplo, os alunos com e sem deficiência não se integram, falta de monitores, o AEE é uma tarefa mais fácil do que ministrar aulas regulares, uma vez que o trabalho é feito individualmente ou em duplas, etc? Suas ações fomentam ou reverterem tal situação?

A atitude mantida por tais profissionais da educação seria mais uma decorrência de um estado “burocratizado e maximizado como provedor...”, com sintomas de

“regular e gerenciar” (MICHELS, 2006, p. 408), oriundos da globalização que submete e nada resolve. O interesse do neoliberalismo é disponibilizar a educação e, conseqüentemente, a inclusão como uma mercadoria à sociedade. Silva (1994, p. 15) explica:

A construção da política como manipulação do afeto e do sentimento; a transformação do espaço de discussão política em estratégias de convencimento publicitário; a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos; a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor, são todos elementos centrais importantes no projeto neoliberal global. É nesse projeto global que se insere a redefinição da educação em termos de mercado.

Apavorados com o abandono da gestão escolar pela educacional, a escola estaria responsabilizando-se sozinha por um paradigma tão encorpado como o da inclusão? E sozinha, não estaria dando conta de toda essa responsabilidade?

Neste contexto, de acordo com Vianna e Silva (2014, p. 8), percebe-se que a Educação Inclusiva assume um lugar central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola: é necessário garantir o acesso à escola, mas isso não basta. É necessário garantir as condições de aprendizagem para todos os alunos, mas isso também não basta! É necessário discutir como se situa a escola na sociedade e como esta sociedade produz seus excluídos, bem como reage a eles em várias instâncias, uma delas sendo a formação de professores que, na escola, dizem-se incapazes de lidar com alunos diferentes daqueles com os quais estão habituados.

Essas e outras indagações serão respondidas no decorrer deste estudo.

#### **2.4 As políticas de inclusão x políticas que a escola tem se debruçado a estudar e colocar em ação**

A escola em estudo bem como o gestor escolar, conforme já citado anteriormente, tem feito o possível para incluir os alunos em turmas regulares e a adequar o AEE para atendimento em turno inverso. Tais ações vêm surtindo pequenos avanços, mas muito ainda precisa ser aperfeiçoado e melhorado para realmente incluir os alunos portadores de alguma necessidade.



Nesse sentido, Vianna e Silva (2014, p. 14) destacam que a escola, com a democratização do ensino, tem se aberto para grupos sociais que antes não acolhia, mas – ao mesmo tempo – encontra dificuldades para se abrir para os novos conhecimentos trazidos e demandados por estes, até então, desconhecidos. Estas dificuldades ocasionam episódios de exclusão das mais diferentes e perversas formas. Em reação a isso, a sociedade aciona diversos mecanismos reguladores, procurando oferecer garantias legais que assegurem o acesso a direitos universais para os que fazem parte da comunidade escolar.

Os autores destacam que atualmente a Educação Especial é uma modalidade de ensino que atravessa toda a Educação Básica, não se caracterizando como um nível de ensino e nem substituindo a escolarização. Portanto, os alunos de que trata a Educação Especial devem estar regularmente matriculados e frequentando o ensino comum – o Ensino Fundamental, no nosso caso –, e recebendo uma complementação da escolarização nos Atendimento Educacionais Especializados – AEE, ofertada no turno contrário, de acordo com a legislação já citada, mas que merece ser retomada.

Vianna e Silva (2014, p. 14) ressaltam que a Educação Inclusiva é regulada por várias normas, mas seu fundamento na Constituição Federal de 1988, que determina a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola para todos e, também, a oferta de Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente no ensino regular. O Decreto Federal nº 3956/2001 promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção de Guatemala) e Decreto Federal nº 6949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD/ONU/2006.

Também já citada, a Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 e a Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, falam sobre o trabalho com um currículo diferenciado e flexibilizado aos alunos que fazem parte do público alvo da Educação Especial; mas é com o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que mudanças conceituais e estruturais na organização do sistema educacional são instituídos.

São assegurados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), as seguintes orientações a respeito da educação especial:

transversalidade da educação especial desde a Educação Infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (VIANNA; SILVA, 2014, p. 15).

Por sua vez, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma das ações que tem proporcionado mudanças significativas na organização da escola e na qualidade das respostas dadas às necessidades dos alunos.

Outros documentos fundamentam o AEE: Decreto Federal nº 7611/2011 que dispõe sobre a oferta deste atendimento, como também sobre a distribuição de recursos do FUNDEB no que se refere ao cômputo de dupla matrícula dos alunos, ou seja, a matrícula concomitante no ensino regular e no atendimento educacional especializado; Resolução CNE/CEB nº 04/2009 e Parecer CNE/CEB nº 13/2009, que estabelecem as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

No caso da educação de surdos, existe a Lei de Libras – Lei Federal nº o território nacional; e o Decreto Federal nº 5626/2005 – que regulamenta a Lei de Libras e o artigo 18 da Lei Federal nº 10.098/2000 (Lei da Acessibilidade).

Como já mencionado, na escola em estudo e na Legislação na perspectiva da Educação Inclusiva, a educação especial integra a proposta pedagógica da escola comum, promovendo o atendimento às necessidades específicas dos alunos. Portanto, o AEE está contemplado no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Nessa reorganização do sistema educacional, no sentido de tornar-se inclusivo, destacamos a importância de conhecer quem são os alunos que fazem parte da Educação Especial e possuem o amparo legal que assegura sejam tomadas as medidas necessárias para seu desenvolvimento escolar.

Portanto, Vianna e Silva (2014, p.16) salientam que as políticas destinadas à Educação Inclusiva direcionam suas ações para o atendimento de questões específicas,

mas é importante que os professores saibam que o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação não é atribuição somente dos professores que atuam no AEE. O professor do ensino regular deverá planejar suas aulas considerando os direitos de aprendizagem dos alunos e realizando um trabalho articulado com seus colegas que atuam no AEE, ou seja, trata-se de uma proposta de trabalho que envolve a escola, um trabalho em equipe.

Tais atitudes já são adotadas na escola em estudo, mas o que se observa é que o professor do ensino regular está muito inseguro quanto às ações que devem ser tomadas a fim de melhorar a qualidade da educação inclusiva.

## **CAPÍTULO 3**

### **METODOLOGIA DE PESQUISA**

Este capítulo refere-se à metodologia utilizada no presente trabalho monográfico. São apresentadas aqui a natureza da pesquisa, a abordagem, o contexto, as fontes e os instrumentos de coleta, as técnicas utilizadas e a análise de dados.

#### **3.1 A natureza da pesquisa**

Os estudos serão desenvolvidos com base no método qualitativo da pesquisa, uma vez que a abordagem implica uma investigação mais completa e sensível sobre a problemática da inclusão escolar. Essa natureza da pesquisa científica possibilita, conforme Chizzotti (2003, p. 02) partilhar de maneira densa com pessoas, fatos e locais que constituem o objeto de pesquisa, extraindo desse convívio significados visíveis e latentes, interpretados e traduzidos em um texto pelo pesquisador, segundo critérios perspicazes e competentes. O desenvolvimento deste estudo qualitativo tem ainda o objetivo de desvendar, recolher e analisar informações e conhecimentos prévios sobre o assunto para o qual se proporá uma hipótese que se quer experimentar. E segundo Gil (1999), um bom pesquisador necessita, além do conhecimento do assunto, aflorar a curiosidade, a criatividade, a integridade intelectual e sua sensibilidade social para uma solução mais adequada do problema elencado.

#### **3.2 A abordagem da pesquisa**

Nesse contexto qualitativo, optou-se por uma abordagem baseada no estudo de caso, delongando-se acerca das individualidades dos indivíduos envolvidos no processo de inclusão e seu desempenho perante ela. Esse tipo de abordagem consiste em um estudo, em profundidade, de uma única unidade de interesse, tratando-se de um caso isolado, em que a análise deve ser feita com detalhamento e de forma exaustiva (UFSM,

2015, p.13). No caso estudado serão elucidadas as implicações da gestão escolar sobre a promoção e qualidade da inclusão e se procurará saber quais ações educacionais democráticas e inclusivas são protagonizadas pela equipe gestora da escola estadual evidenciada. Aprofundando-se mais, serão levantadas ainda: que contribuições essas ações trazem para a promoção e qualificação do processo de inclusão dos alunos com deficiência. Dessa maneira a questão da inclusão naquela escola “... como caso, deve ser estudada como um sistema delimitado, embora a influência de diferentes aspectos que se ligam a esse sistema, como o contexto físico, sociocultural, histórico e econômico em que está inserida a escola, as normas da Secretaria de Educação etc., não deva ser ignorada” (MAZOTTI, 2006, p.641). Isso abre precedentes para realizar aferições também sobre a legislação da educação especial e o recorte da inclusão na proposta pedagógica daquela instituição.

### **3.3 Contexto, fontes e instrumentos de coleta de dados**

O estudo de caso ocorreu no município de Rondinha/RS, envolvendo uma Escola Estadual que possui em sua estrutura a modalidade de Educação Especial através do Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos.

#### **3.3.1 Contexto da pesquisa**

A Escola Estadual em questão, que é o *locus* dessa investigação, possui o atendimento educacional especializado há 5 anos através da Sala de Recursos. Seu grupo docente é formado por 49 professores e 19 funcionários, porém nem todos têm relação direta com o público alvo da educação especial. O grupo que compõem o estudo de caso são os professores da sala regular nas quais há alunos incluídos, as monitoras e a equipe diretiva, dos quais dependem a promoção e a qualidade da inclusão ali instalada. Apesar de todos os professores serem especialistas em algumas áreas, poucos possuem formação específica na educação especial. São 439 alunos em diferentes modalidades, sendo um número de 08 os alunos que frequentam o AEE. A maioria da clientela é oriunda de famílias com boas condições socioeconômicas e com uma orientação cultural adequada à realidade em que se vive.

### **3.3.2 Fontes**

As fontes da pesquisa deste estudo monográfico envolvem os sujeitos supracitados, o ambiente escolar onde atuam e as leis que regem a modalidade da educação especial. O espaço determinado no ambiente escolar para a coleta de dados será o momento das reuniões de área (cada área do conhecimento realiza sua reunião em um dado dia da semana) e outros que disponibilizarem a aplicação de questionário como instrumento de registro das atividades.

### **3.3.3 Instrumento de Pesquisa**

Após a definição dos espaços investigativos, foi definido o questionário como instrumento da pesquisa. O questionário previamente preparado, o qual permitirá a análise do conhecimento dos envolvidos sobre o paradigma da inclusão, o seu recorte no PPP da escola, as dificuldades do grupo docente e a qualidade de seu trabalho na inclusão de alunos com deficiência. Além disso, auxiliará ainda na verificação de traços de articulação saudável entre o setor administrativo e o pedagógico. Como foi postulado, esses questionários serão aplicados aos docentes da sala regular que atuam com alunos com deficiência e à equipe diretiva (entendendo-se como o grupo formado pela diretora, vice-diretores e coordenadores pedagógicos).

### **3.3.4 Técnicas para coleta e análise de dados**

A expansão do assunto geral por meio do estudo de caso acoplado à pesquisa bibliográfica em livros, sites confiáveis, revistas, etc, sobre a inclusão, como a Constituição Federal de 1988, o Projeto Político Pedagógico da escola, as Diretrizes do Atendimento Educacional Especializado de 2008, a Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva, dentre outras resoluções e leis que normatizam a inclusão escolar perfaz-se premissa suprema na problemática elencada e no levantamento de soluções.

Os dados coletados, como as respostas dos questionários, serão lidos e pensados qualitativamente por meio de análise textual. Como trata-se de uma abordagem qualitativa se “considera a presença ou a ausência de uma dada característica

de conteúdo ou conjunto de características num determinado fragmento da mensagem”(CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 682). O que não afasta o trabalho baseado ainda na análise de certos discursos de sujeitos envolvidos, uma vez que “o discurso produzido pela fala sempre terá relação com o contexto sócio histórico” (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 681). Fato que pode ser melhor qualificado na investigação, contrapondo os dados coletados com a observação da realidade inclusiva na escola.

## **CAPÍTULO 4**

### **A INCLUSÃO NA REALIDADE**

No quarto capítulo é exposta a análise e discussão dos resultados obtidos através dos instrumentos utilizados para a coleta de dados. Antes, porém, é mister esclarecer que o questionário foi entregue a 30 professores e à diretora da Escola em estudo. Para análise, foram selecionados de forma aleatória 10% dos professores e o questionário respondido pela diretora.

Ressalta-se que a Escola Estadual em questão, que é o lócus dessa investigação, possui o atendimento educacional especializado há 5 anos através da Sala de Recursos. Seu grupo docente é formado por 49 professores e 19 funcionários, porém nem todos têm relação direta com o público alvo da educação especial. O grupo que compõem o estudo de caso são os professores da sala regular nas quais há alunos incluídos, as monitoras e a equipe diretiva, dos quais dependem a promoção e a qualidade da inclusão ali instalada.

Destaca-se que embora todos os professores sejam especialistas em algumas áreas, poucos possuem formação específica na educação especial. A escola atende 439 alunos nas modalidades de Ensino Fundamental, Ensino Médio Politécnico e Curso Normal, sendo um número de 08 os alunos que frequentam o AEE, cuja origem socioeconômica e cultural é adequada.

No que se refere ao instrumento de pesquisa, salienta-se que foi previamente elaborado e permite obter respostas dos envolvidos, referente à inclusão, bem como informações sobre o PPP da Escola, as dificuldades do grupo docente e dos gestores sobre a oferta e a qualidade do trabalho de inclusão de alunos com deficiência na escola em estudo.

Segue, na sequência, a análise das questões presentes nos instrumentos aplicados aos professores e à gestão da escola.

Na questão 01 que perguntava “Na sua concepção o que significa inclusão?”, a diretora da escola respondeu que:



Inclusão/incluir significa possibilitar, criar, dar condições e oportunidades para que os alunos com necessidades especiais/deficiências, tenham totais condições de sentir-se bem, de estar inseridos no espaço escolar tendo oportunidades iguais aos demais alunos, de aprender, de interagir, de ampliar e de socializar seus conhecimentos independente da forma como ocorrerão.

Já, os professores responderam:

Professor 1: “Significa dar oportunidade para os ‘diferentes’ conviverem e principalmente, aprender a se respeitarem dentro de suas individualidades.”

Professor 2: “Possibilitar ‘àqueles’ que já foram excluídos pela vida com alguma ‘especialidade’, poder socializar-se, aprender e compartilhar os mesmos espaços e aprendizagens.”

Professor 3: “É acolher todas as pessoas com deficiência física e mental, que possa, claro, estar numa sala de aula, sem distinção e abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade sejam exercitados na escola pelos professores e alunos.”

Percebe-se diante das respostas, que todos possuem uma definição clara e coerente do que significa inclusão. As declarações não fogem àquela apresentada por Massini (2014, p. 30) quando afirma que falar de inclusão escolar é falar do educando que se sente contido na escola, ao participar daquilo que o sistema educacional oferece, contribuindo com seu potencial para os projetos e programações da instituição. Em suma, incluir é acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas.

A questão 02 perguntava “Como você relaciona o conceito de inclusão com o trabalho que realiza? (ela acontece?) Por quê?”

A diretora respondeu afirmando que: “A inclusão na nossa escola se dá na medida em que os alunos com necessidades especiais/deficiências são recebidos e inseridos nas turmas com os demais alunos tendo as mesmas oportunidades e sendo assessorados pelos professores na superação de suas dúvidas e dificuldades.”

Por sua vez, os professores registraram as seguintes respostas:

Professor 1: “Acredito que não acontece como deveria ser, porque os alunos ditos “normais” ainda isolam os alunos especiais, infelizmente.”

Professor 2: “Procuro fazer o possível para deixar o aluno bem acolhido por mim e pela turma, oferecendo as mesmas possibilidades que os demais, somente mudando as ferramentas.”

Professor 3: “Procuro estar sempre por perto para explicar ou copiar quando necessário. Gosto de conversar e levantar o astral deles. Peço aos colegas cooperação e solidariedade, porque eles necessitam e temos que nos colocar no lugar deles.”

Analisando as respostas, percebe-se uma grande distorção. Será que os alunos recebem as mesmas oportunidades? O que significa “levantar o astral deles?” Que tipo de ferramentas são utilizadas pelos professores para oferecer as mesmas possibilidades? Parece-me que a respostas mais realista é a do professor 1.

Diante do exposto, destaca-se a fala de Vianna e Silva (2014, p. 8), já mencionada no referencial teórico quando ressaltam que respeitar é necessário, sim, mas não basta apenas “aceitar” ou “tolerar”, é fundamental considerar as diferenças e – a partir delas – pensar e planejar uma intervenção pedagógica que contemple as funções daquilo que, institucionalmente, é a competência da Escola, enquanto espaço da Educação. Ou seja: não é aceitável o discurso do “Não estamos preparados”! Se isso for verdade, então a questão é: quando estaremos? E o que fazemos enquanto não nos preparamos?

O que fazer com a diferença? É preciso pensá-la sem fazer comparação com “algo”. O desafio é pensar a diferença como parte ativa da identidade das pessoas que por ela ou através dela não se tornam nem melhores e nem piores, nem superiores e nem inferiores, elas se tornam “apenas” o que são, e nós convivemos com elas como nós somos e como elas são. Este é o sentido afirmativo de conviver (ou viver com) a diferença.

Na questão 03 foi perguntado à direção da escola: “Que ações são realizadas por você e por sua equipe no sentido de promover e qualificar a inclusão?”

A resposta obtida foi a seguinte: “Conversas e troca de informações com professores, pais, alunos; palestras com profissionais para orientações e esclarecimentos à comunidade escolar; incentivo e estímulo para participação nas atividades escolares; organização da acessibilidade, porém a mesma é muito precária; disponibilidade de materiais digitais, jogos, recursos pedagógicos.”

Para os professores a mesma questão foi perguntada um pouco diferente: “Que estratégias são utilizadas por você com relação ao aluno com deficiência e com relação à turma no sentido de promover e qualificar a inclusão?”

Professor 1: “Eu procuro conversar com a turma para que aceitem e respeitem esses alunos dentro do grupo de trabalho. Quanto ao trabalho eu realmente não sei como trabalhar de forma diferenciada. Acredito que ‘peco’ muito nesse sentido.”

Professor 2: “Diálogo constante de diferença, mas ao mesmo tempo igualdade; poder colocar-se ou sentir-se no lugar do outro, promovendo a aproximação; valorizar o tudo e a todos na grandeza de cada um.”

Professor 3: “Quando não conseguem acompanhar o conteúdo normal da série, levo material (xerox) com conteúdos mais fáceis e vou na classe explicar.”

Diante das respostas, fica evidente que da parte da direção há um forte empenho em melhorar a qualidade tanto no que se refere à acessibilidade, quanto fornecer materiais didático-pedagógicos. Mas ao analisar as respostas dos professores, percebe-se que o professor não está preparado para atender/incluir os alunos com necessidades especiais em turmas regulares.

As respostas evidenciam o exposto por Vianna e Silva (2014, p. 10) “a escola exclui ‘incluindo’”; ou seja, a escola recebe o aluno, mas sujeita-o a diversas formas de organização que não são compatíveis, por exemplo, com sua moradia ou regime de trabalho. Nesse caso, a imposição de modelos de organização pedagógica e padrões culturais homogêneos afastam este tipo de aluno, e ele “se afasta” exatamente por ter sido “incluído”. Já quando “a escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido” é porque os alunos não encontram um sentido para estarem na escola, quer seja no que se refere ao saber partilhado, quer seja em relação à utilidade social ou para sua vida.

Queria poder ler o pensamento dos alunos “incluídos” nas turmas regulares para saber o que pensam, o que sentem, como se sentem nessa “exclusão mascarada de inclusão”? Isso é triste, mas infelizmente é a realidade. A escola pode até estar preparada para atender esses alunos, mas os professores, por não possuírem formação específica nessa área não estão.

Ao serem questionados sobre o que fazem quando percebem que o aluno com deficiência não está aprendendo satisfatoriamente, os professores responderam que mudam de estratégia, conversam com os colegas e com a professora do AEE, conversam com a equipe de gestão da escola, e estudam e buscam materiais práticos.

A questão 04 perguntava à gestora “O Projeto Pedagógico da escola contempla a inclusão: estratégias de trabalho, tempo de atendimento, tipo de clientela de aluno com deficiência? Quem o elaborou? O que ele diz sobre a inclusão?”

A gestora respondeu que o Projeto Pedagógico da escola contempla a inclusão sendo que o atendimento se dá na Sala de Recursos Multifuncional por um profissional habilitado que recebe os alunos com necessidades especiais/deficiência no seu turno inverso ao da aula.

Respondeu que o PPP foi elaborado pela Equipe Diretiva, professores e funcionários com a orientação das profissionais da 39ª CRE – Carazinho e na sua redação diz: “A Educação Especial, integrada à Proposta Político Pedagógica Administrativa objetiva promover o acesso à participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e que esta integração favorece a escolarização destes alunos nas turmas comuns e a sua interação com o contexto educacional, familiar social e cultural.”

Em seguida foi questionado à gestora da escola: “Se o PPP da Escola contempla a inclusão, qual é o conhecimento que os professores têm a respeito desse documento e do assunto ‘inclusão’ trazido por ele?”.

A resposta obtida foi a de que a maioria dos professores conhece.

A questão 05 foi elaborada diferente da do gestor: “Você participou e/ou conhece o Projeto Pedagógico da escola no que se refere à inclusão? Ele contempla estratégias de trabalho, tempo de atendimento, tipo de clientela de aluno com deficiência, objetivos específicos para garantir uma escola inclusiva? O que ele diz sobre a inclusão?”

O professor 1 respondeu: “Conheço, no entanto faz uns cinco anos quando o li pela última vez. Lembro que o PPP utilizou-se da LDB 9394/96 para esse quesito da inclusão, mas sinceramente não lembro. Sinto-me envergonhada por isso.”

Professor 2: “Conheço, mas não totalmente. O que sabemos é que no papel é muito bonito e perfeito, no entanto, a realidade... Quando estou com um aluno especial, faço tudo para que eles sintam-se muito bem.”

Professor 3: “Está conforme a Lei da LDB. Acesso igualitário dos programas sociais complementares disponíveis para o respectivo nível de ensino regular.”

O que dizer diante das respostas obtidas pelos professores? Em resumo, relacionando com a resposta da gestora, o desconhecem totalmente. E isso é uma realidade nua e crua em nossas escolas. O PPP deveria ser o “carro chefe” de cada escola. Mas, infelizmente, fica engavetado. Ele é elaborado coletivamente, mas depois

disso, cada um segue o seu trabalho e ponto final. Não há a preocupação em manuseá-lo e seguir o que está proposto nele. De fato, o que o professor 2 responde está correto. “... no papel é muito bonito e perfeito, no entanto, a realidade...”

Ressalta-se aqui, a coragem de os professores exporem, de forma sincera e no papel seus dilemas, suas dúvidas e anseios. Estes, embora não se identificassem, sabiam que suas respostas seriam lidas e analisadas de forma crítica e reflexiva. Assim mesmo, não se negaram e fazer isso, contribuindo imensamente para o enriquecimento deste trabalho.

Diante das respostas e de realidade que se observa, percebe-se uma acomodação/esquecimento/descuido por parte dos professores, uma vez que sabem que existem alunos incluídos em sala de aula regular e pouco fazem para ajudá-los. Além disso, são conhecedores da existência de uma educadora especial na escola e mesmo assim, não existe a humildade em se deslocar até ela e solicitar ajuda ou pedir sugestões de como trabalhar este ou aquele conteúdo. De como lidar com determinado aluno que não consegue ler ou escrever como os demais.

Percebe-se que é “peso” e uma “dificuldade” planejar uma atividade extra para aquele aluno que não consegue copiar por causa das suas limitações físicas ou ler, devido a sua limitação visual. Contudo, se buscasse ajuda com a profissional do AEE, conseguiria melhorar a qualidade das aulas para esses meninos e meninas que estão aí capazes de aprender, porém de forma mais lenta ou talvez, de outra forma, com uma metodologia mais adequada para as suas necessidades.

A questão 06 feita somente aos professores questionava sobre que ações a gestão da escola efetua para promover a inclusão?

As respostas foram unânimes. O professor 1 respondeu que a escola “proporciona o atendimento com profissional especializado na sala de recursos. Coloca a professora especializada para orientar os professores em relação a esses alunos e como devemos agir.” Na mesma linha, o professor 2 afirma que ocorre a “adequação de espaços, alguns materiais apropriados, conversa com a professora do AEE.” E por fim, o professor 3 respondeu que a escola possui “professora e sala para o AEE, acessibilidade, monitores e material de apoio aos professores.”

De fato, a escola em estudo, embora de maneira precária possui sala multifuncional de AEE e professora que realiza o atendimento desses alunos em turno inverso.

Contudo, de acordo com Vianna e Silva (2014, p. 13), deve-se viver a inclusão educacional como uma proposta da sociedade e da escola e não como imposta por uma pessoa ou por um governo. Por sua vez, o professor especialista não deve assumir sozinho o ensino do aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Estamos falando de um currículo e de um sistema educacional inclusivo e isso tem uma abrangência muito maior: as ações no interior da escola devem envolver todos os profissionais, alunos e a comunidade escolar. É necessário mudar a cultura da escola, mudando os modos de ser e estar, os ritos e práticas existentes nesses espaços. Insistimos em dizer que a escola inclusiva propõe uma ruptura não só com as práticas, mas principalmente com os valores da escola tradicional. Essa escola inclusiva rompe com a ideia de um desenvolvimento curricular único, com a ideia de aluno padrão, com a ideia de ensino como transmissão e com o modelo de escola como estrutura de reprodução.

Todavia, como é difícil por em prática o que está no papel! Como a sociedade ainda é resistente às mudanças!

A questão 07, também realizada somente aos professores questionava se os professores realizam cursos de formação na área da inclusão proporcionados pela escola, secretaria municipal ou estadual?

O professor 1 respondeu que “realiza sempre que for proporcionado, mas sinceramente, é pouco proporcionado.” O professor 2 respondeu: “me atualizo por conta própria com textos que leio e livros que adquiro, participando da APAE e realizo cursos sempre que proporcionado.” E, o professor 3, respondeu: “realizo cursos sempre que proporcionado.”

Percebe-se diante da resposta, que há interesse por parte dos professores em buscar aperfeiçoamento, mas depara-se com a pouca oferta desses cursos e a dificuldade de por em prática o que foi aprendido, bem como a busca de auxílio da professora do AEE.

Ressalta-se que a Educação Inclusiva é regulada por várias normas: *Constituição Federal de 1988*; *Decreto Federal nº 3956/2001* que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção de Guatemala) e *Decreto Federal nº 6949/2009*, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD/ONU/2006; a Lei Federal de Diretrizes e Bases da

Educação nº 9.394/1996; e a Resolução CNE/CEB nº 02/2001, as quais ressaltam a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar, bem com acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos; o *Decreto Federal nº 7611/2011*; *Resolução CNE/CEB nº 04/2009* e *Parecer CNE/CEB nº 13/2009*, entre outras Leis. Ou seja, o que não nos falta é aparato legal. O que nos falta é vontade de incluir os cidadãos excluídos.

Ainda, examinando as respostas obtidas na última questão, ressalta-se que conforme Vianna e Silva (2014, p. 17) é importante saber que o AEE se constitui como um apoio pedagógico que complementa e/ou suplementa a escolarização dos alunos, sendo que as atividades nele desenvolvidas devem se diferenciar daquelas desenvolvidas na sala de aula comum, não se caracterizando como um espaço para reforço escolar e para realização das tarefas de casa. Esse atendimento não substitui a escolarização; o aluno deverá estar matriculado e cursando o ensino regular e no turno inverso, se for sua opção, estar matriculado e frequentando o AEE.

Por fim, ao tentar responder ao problema levantado que é como a gestão democrática de uma Escola Estadual de Rondinha/RS pode interferir no processo de inclusão, com vistas a sua qualidade e efetiva realização, percebe-se que a tarefa é simples e ao mesmo tempo complicada.

Primeiro, porque se trata de uma questão de conscientização de que as diferenças existem e devem ser trabalhadas de forma diferente, com materiais diferenciados e diversificados e não somente manter o aluno em turma regular, mas isolado de tudo e de todos, porque, infelizmente na maioria dos casos é isso que acontece. Existem tentativas de efetivar a inclusão e algumas delas demonstram resultados positivos na aprendizagem e na inclusão desses alunos ao conhecimento científico e de mundo. E em algumas turmas, uma ou duas, por afinidade ou por se colocarem no lugar do outro, colegas e professores conseguem acolher os alunos com deficiência e integrar os “ditos normais” com eles. Ficando claro que quem deve adaptar-se primeiro a situações de diferenças são os alunos sem deficiência e os professores que permeiam sua aprendizagem.

Segundo porque está faltando humildade, dedicação e desprendimento de um pequeno espaço de tempo para preparar aulas ou materiais diferentes para esses alunos.

Para solucionar este problema evidenciado e comprovado através desta pesquisa, a gestão deve, num primeiro momento retomar com seus professores e funcionários o Projeto Político Pedagógico e o que ele contempla no que diz respeito à inclusão, bem como relembrar o que garante a Legislação Vigente; após deve fazer cumprir essa Legislação Vigente na Escola, bem como exigir dos professores o planejamento de atividades para os alunos incluídos. Se for o caso, planejar coletivamente, solicitando o auxílio e colaboração do profissional do AEE, afinal esta tem um filho incluído e percebe o quanto as coisas precisam mudar, na questão do planejamento e aplicação de atividades coerentes com o incluído. E por fim, exigir o comprometimento de todos os envolvidos no processo.

Deve também verificar e buscar resolver os problemas de acessibilidade, como a construção e rampas onde está faltando, escadas para chegar à quadra de esportes, barras de proteção e apoio, bem como outros ajustes que se fazem necessários para melhorar a qualidade de acesso dos incluídos.

Interpretando a busca por uma contribuição da gestão no processo de inclusão, uma forma adequada de promovê-la estaria baseada em princípios de liberdade, responsabilidade e solidariedade. Com esses princípios, poderíamos elencar estratégias de socialização, integração e compaixão (no sentido de se colocar no lugar do outro) no trabalho com nossos colegas e alunos, atendendo ao preceito de uma educação melhor.

O fato de estarem todos juntos na elaboração e cumprimento do PPP poderia contribuir para o valor social e humano chamado solidariedade, tão escasso em nosso meio. Parece-me que a escola melhor, almejada por todos é a ESCOLA DE TODOS E PARA TODOS, SEM PRECONCEITOS E EXCLUSÕES, no entanto não há disponibilidade e iniciativa em concretizá-la. É direito do aluno com necessidades especiais frequentar aulas em turno regular e incluído nas turmas. É dever da escola fornecer subsídios necessários para incluir esses alunos.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pré-conceito da sociedade de que a pessoa com qualquer deficiência ou problema (fora dos padrões da normalidade estabelecida) não tem a capacidade de aprender vem para dentro da escola a todo o momento. Por sua vez, os movimentos de pais na luta a favor do direito de seus filhos com deficiência imbuíram à escrita de leis e o seu cumprimento a qualquer custo.

Infelizmente, a realidade que se apresenta é que gestores não possuem recursos financeiros o suficiente para fazer cumprir a legislação vigente, bem como há deficiência na gestão participativa que, aliada a professores sem formação específica não conseguem juntos dar conta de uma inclusão que depende muito mais da força de vontade dos indivíduos do que das medidas externas e distais da instituição estudada. Além disso, os princípios de solidariedade e responsabilidade entre a gestão escolar e o corpo docente no ensejo à inclusão são poucos. A gestão exige a participação e maior envolvimento e dedicação dos professores na questão da sua formação na área e no planejamento para esses alunos, entretanto, é preciso considerar que existe uma minoria que se preocupa em propor atividades inclusivas e coparticipar para que ocorra uma gestão democrática.

No que se refere à escola em estudo, o que se percebe é que em seus documentos, cumpre com a legislação da educação especial bem como demonstra preocupação, sensibilidade e procura ajustar, construir e adequar os espaços físicos para atender alunos portadores de necessidades especiais. Contudo, embora haja um grande esforço, esbarra nas questões financeiras, bem como não consegue garantir cursos de formação suficientes a seus professores e nem pode obrigá-los a realizarem cursos por conta própria ou em tempo relativo às férias escolares.

Ressalta-se que “quem tem nojo de aluno que se suja ao comer, que baba, tem cheiro “diferente” porque não consegue fazer sua higiene normalmente, não perde tempo, nem dinheiro para esse tipo de especialização. Seus membros distorcidos, com pouca ou nenhuma mobilidade não comovem profissionais sem coração”. Na escola, os profissionais que mais ajudam os alunos portadores de necessidades são aqueles que têm um olhar diferente (o que eu chamaria de bom coração) e/ou os que têm na família alguém com deficiência.

O que se percebe também, como profissional da sala do AEE, além do preconceito ou descaso de alguns profissionais da educação, os colegas de sala de aula fazem pouco caso desses alunos e quase sempre os evitam. Além dos monitores e coordenação, algum colega de bom coração os auxiliam quando vão para o saguão da escola, sala de informática ou intervalos. Muitos adultos os acompanham, sentam do seu lado para que não fiquem sozinhos, como que por obrigação. Continuam à margem...sabendo que estão à margem. “Dizemos que fazemos inclusão e continuamos excluindo-os.”

Existe a opção da sala multifuncional com profissional especializado, garantindo a permeabilidade dos assuntos relativos à inclusão entre o professor especialista e os demais do ensino regular. Contudo, são poucos os professores que procuram manter esse contato, trocar informações sobre pareceres, sugestão de atividades e dispostos a mudar de estratégias, como os mesmos enunciaram ao responderem o questionário, proposto para a coleta de dados.

Será que a estratégia correta adotada seria tirar xérox do conteúdo quando o aluno não consegue escrever? Ou solicitar que um colega copie a matéria no caderno do aluno que tem dificuldade ou que não consegue copiar devido a sua limitação de movimentos?

Na escola em estudo, existem muitos materiais que poderiam e deveriam ser usados pelos professores a fim de ajudar esses alunos em sala de aula. Mas o que se observa, por exemplo, nos cadernos dos alunos apenas o registro da data. Ou, noutro caso, os computadores recebidos do MEC, de uso pessoal dos alunos quase nunca são usados. Na maioria das situações, são os professores das séries iniciais que mais se aproximam do profissional do AEE para conversar sobre o rendimento desses alunos.

Existem poucos professores esforçados, o que mais existe para contribuir com a inclusão são pessoas de bom coração!

Por outro lado, devem ser reconhecidos alguns profissionais da escola que estão realmente comprometidos com o propósito da inclusão, sendo que esses encontraram a “fórmula” correta de trabalhar com o aluno incluído: perceberam suas habilidades e trabalham por meios de avaliações orais, valorizam os resultados dentro da limitação de cada um e os inserem naturalmente nos trabalhos em grupos. Enfim, criam maneiras de interação entre seus alunos na turma (principalmente nos Anos

Iniciais do Ensino Fundamental), professores estes, que “fazem a ponte” entre a família e o professor especializado.

Ressalta-se, porém, que um professor sozinho, seja do ensino regular, seja com especialização na área, não dá conta da inclusão de maneira isolada. As ferramentas e as ações inclusivas podem ser eleitas e concretizadas de maneira participativa e democrática, assim como deve ser a gestão da instituição.

E, em relação à gestão, para solucionar este problema evidenciado e comprovado através desta pesquisa deve retomar com seus professores e funcionários o Projeto Político Pedagógico e o que ele contempla no que diz respeito à inclusão, bem como lembrar o que garante a Legislação Vigente; deve fazer cumprir essa Legislação Vigente; exigir dos professores o planejamento de atividades para os alunos incluídos. O gestor precisa incentivar os colegas para que busquem auxílio e colaboração do profissional do AEE e exigir o comprometimento de todos os envolvidos no processo. Deve também verificar e buscar resolver os problemas de acessibilidade, como a construção de rampas onde está faltando, escadas para chegar à quadra de esportes, barras de proteção e apoio, bem como outros ajustes que se fazem necessários para melhorar a qualidade de acesso dos incluídos.

Os alunos com deficiência estão aí e aqui. Fazem parte dessa sociedade para mostrar a ela que não há perfeição. Para mostrar aos “ditos normais” que são eles que devem adaptar-se às diferenças e que deveríamos todos estar em busca da humanização própria para após construir um mundo inclusivo.

## REFERÊNCIAS

ALVES, EBI ; NEGRELOS, T. **Projecto Educativo Fazer a Ponte**. Portugal: Escola da Ponte, 2003.

BARBOSA, J. R. A. **Administração pública e a escola cidadã**. Porto Alegre: ANPAE, v. 15, n. 2, p. 217-226, jul/dez, 1999.

BIANCHETTI, L. **Aspectos Históricos da Educação Especial**. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v.II, n.3, p.7-19, 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1988.

\_\_\_\_\_. **Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência**. Brasília: Secretaria Especial dos direitos Humanos; Coordenadoria Nacional para a Pessoa Portadora de deficiência- CORDE, 2008.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Secretaria de Educação Especial- MEC;SEESP, 2001, 79 p.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Secretaria da Educação, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990- Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2012.

\_\_\_\_\_. **Marcos Político- Legais da Educação especial na Perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/Secretaria da Educação especial, 2010, 72p.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação. Disponível em: Acesso em: 15 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica> Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2014, 96 p.

CAVALCANTI, M.. **O que é Inclusão Escolar?** 21 de fevereiro de 2009. Disponível em < <http://www.bengalalegal.com/blog/?p=32>>. Acesso em 02 set. 2015.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA CONDE D'EU. **Projeto Político Pedagógico**. Rondinha, 2014.

FRIZANCO, M. L.; HONORA, M. **Esclarecendo as Deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva**. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda, 2008.

GOMES, A.L.L.V. **O Atendimento educacional especializado para alunos com Deficiência Intelectual**. Brasília: MEC, Secretaria de educação especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

**Inclusão: Letramento e inclusão social e escolar**. Revista da Educação Especial/Secretaria da Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação especial, v.1, n. 1, out, 2005.

KASSAR, M.C.M. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Curitiba: UFPR, Educar em Revista, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

MAINIERI, P. S (Org.). **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 48 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticaeinclusao.pdf>>. Acesso em 28 ago. 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar – o que é? Por quê? Como fazer?** Campinas, jul, 2003.

MASSINI, E.A.F.S. **Uma experiência de inclusão – providências, viabilização e resultados**. Curitiba: UFPR, n. 23, p. 29-43, 2004.

MATISKEI, A.C.R.M.. **Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas**. Curitiba: UFPR, Educar, n. 23, p. 185-202, 2004.

MEC. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Brasília: /Secretaria de Educação Especial, v.1, n.1, out. 2005.

MRECH, L.M. **Educação Inclusiva: realidade ou utopia?** Disponível em [teleduc.proinesp.ufrgs.br/.../EDUCAÇÃO%20INCLUSIVA%20-%20Tra...](http://teleduc.proinesp.ufrgs.br/.../EDUCAÇÃO%20INCLUSIVA%20-%20Tra...) Acesso em 10 ago. 2015.

MRECH, L. M.. **O que é educação inclusiva**. Faculdade de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: [http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_o\\_que\\_educacao\\_inclusiva.asp?f\\_id\\_artigo=60](http://www.educacaoonline.pro.br/art_o_que_educacao_inclusiva.asp?f_id_artigo=60). Acesso em: 27 set. 2015.

MICHELS, M. H. **Gestao, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar**. Local, Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

NETO, A.V.L.; CORCINI, M. **Inclusão e governamentalidade**. Educ. Soc. vol.28 no.100 Campinas Oct. 2007. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000300015&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300015&lang=pt)> Acesso em 02 set. 2015.

PAULON, S. M. Documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.48 p.

QUINTANA, M. Poema **Deficiências**. Porto Alegre: Fronteira, 2010.

RODRIGUES, D. **O que é a inclusão?** Disponível em: <<http://www.publico.pt/sociedade/noticia/o-que-e-a-inclusao-1628577>> Acesso em: 15 mai. 2015.

ROPOLI, E. A. **A Educação na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade federal do Ceará, 2010.

SÁNCHEZ, P. A. **A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI**. Revista da Educação Especial - Out/2005.

SASSAKI, R. K. **Vida independente: história, movimento, liderança, conceito, reabilitação, emprego e terminologia**. São Paulo: Revista Nacional de Reabilitação, 2003, p. 1236). Disponível em < [http://portal.mte.gov.br/fisca\\_trab/por-que-se-adota-o-termo-pessoa-portadora-de-deficiencia-ou-pessoa-com-deficiencia.htm](http://portal.mte.gov.br/fisca_trab/por-que-se-adota-o-termo-pessoa-portadora-de-deficiencia-ou-pessoa-com-deficiencia.htm)>. Acesso em 16. Jul.2015.

SILVA, T. T. ; GENTILI, P. A.A. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, G. R. **As políticas de inclusão escolar no Brasil e seus efeitos na prática educativa** Gisele Ruiz Silva. 2015. Disponível em <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao\\_Especial/Trabalho/08\\_23\\_00\\_2210-7336-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Especial/Trabalho/08_23_00_2210-7336-1-PB.pdf)> Acesso em 28 ago. 2015.

SILUK, A.P. **Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

SOUZA, A.N.L. **Globalização: origem e evolução**. Teresina: Caderno de Estudos Ciência e Empresa, Ano 8, n. 1, jul. 2011.

STOBÄUS, C. D; MOURIÑO, J.J. **Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva**. Porto alegre: EDIPUCRS, 2004, 271p.

TOREZAN, A.M; CAIADO, K.R.M. **Classes especiais: manter, ampliar ou extinguir? Ideias para debate**. Revista brasileira de educação Especial, v. 2, n. 3, p. 31-37, 1995

VALERIEN, J. **Gestão da Escola Fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento**. São Paulo : Cortez; Brasília: UNESCO? MEC, 1993.

UFSM. **A Gestão Educacional e a Organização Escolar**. Especialização em Gestão Educacional-Gestão escolar e Organização Curricular, Unidade B. Santa Maria: UFSM, 2014.

UFSM. **Os Fundamentos da Gestão da Fábrica e da Escola**. Especialização em Gestão Educacional- Fundamentos Filosóficos, Políticos e Sociais da Gestão Educacional, Unidade B. Santa Maria: UFSM, 2014.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1990.

VALERIEN, J. **Gestão da Escola Fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento**. São Paulo : Cortez; Brasília: UNESCO? MEC, 1993.

VIANNA, C. R.; SILVA, R. A. F. **Uma ilha de inclusão no mar de exclusão? In**. \_\_\_\_\_ . Secretaria de Educação Básica> Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2014.p. 7-10.

VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss Conciso**. São Paulo: Moderna, 2011.

YOUNG, M. **Para que servem as escolas?** Campinas: Educ. Soc, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez, 2007.

## **ANEXOS**



## Anexo 1- Carta de apresentação



**UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB/ UFMS**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO**

**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA**

**ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**CARTA DE APRESENTAÇÃO**

O Curso de Especialização em Gestão Educacional da UAB/UFMS vem apresentar a acadêmica Edinéia Stivanin Cé, matrícula 201470558 à Direção desta Instituição de Ensino. A referida acadêmica está na fase de elaboração da monografia intitulada “**IMPLICAÇÕES DA GESTÃO EDUCACIONAL NA PROMOÇÃO E QUALIDADE DO PROCESSO DE INCLUSÃO**”.

O objetivo da inserção da acadêmica na Instituição, diz respeito à coleta de informações de sua pesquisa de conclusão de curso, cujo objetivo é realizar entrevista com a diretora e professores do ensino regular desta escola e assim poder atender à finalidade de seu estudo em refletir sobre as ações gestoras e suas contribuições para a promoção e qualidade do processo de inclusão escolar. Além disso, objetiva-se saber como é concebido o termo inclusão, se ela efetivamente ocorre, como a gestora e professores atuam no trabalho inclusivo e participam na Proposta Político Pedagógica referente ao assunto na escola, buscando estratégias como a formação continuada na área da educação especial. A oportunidade concedida pela Instituição será importante para a construção do estudo, ampliando conhecimentos da prática inclusiva, aliados à teoria pesquisada.

Agradecemos sua colaboração.

Rondinha, setembro de 2015.

Prof<sup>ª</sup>. Dra.Cristiane Ludwig Araújo

Orientadora

## **Anexo 2 - Termo de consentimento livre e esclarecido**

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**



**UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB/ UFMS**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO**

**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA**

**ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA QUESTIONÁRIO**

**Título do estudo: “IMPLICAÇÕES DA GESTÃO EDUCACIONAL NA PROMOÇÃO E QUALIDADE DO PROCESSO DE INCLUSÃO”**

Pesquisadora responsável: Edinéia Stivanin Cé

Contato: profneinha@gmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Ludwig

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Centro de Educação

A diretora do Centro Estadual de Educação Básica Conde D’Eu de Rondinha/RS e professores do ensino regular da referida escola, estão sendo convidados a responder às perguntas deste questionário de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder este questionário, é muito importante que vossas senhorias compreendam as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes de decidir participar. Tens o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Esclarecemos que a pesquisa acima declarada tem como objetivo de investigar o papel do diretor e dos professores no enfrentamento dos desafios cotidianos da escola, analisando em

suas figuras, as construções históricas desenvolvidas e reproduzidas por todas as pessoas que fazem parte do espaço escolar, a fim de alcançar a promoção e qualidade do processo de inclusão escolar.

A coleta das informações será efetivada por meio do questionário, o qual irá versar sobre questões que envolvam: Implicações da gestão escolar com vistas à promoção e qualidade da inclusão.

A presente pesquisa, não coloca em risco a vida de seus participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante das assertivas apresentadas poderá suscitar diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada sujeito. Por outro lado, consideramos que os benefícios são relevantes, em nível pessoal, por oportunizar momentos de reflexão pessoais e institucionais.

Os sujeitos da pesquisa tem, desde agora, assegurado o direito de: receber resposta para todas as dúvidas e perguntas que desejar fazer acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa; retirar o seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo sem constrangimento e sem sofrer nenhum tipo de represália; ter a sua identidade preservada em todos os momentos da pesquisa.

A pesquisadora responsável e a orientadora deste projeto reconhecem e aceitam as Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - Res. CNS 196/96.

Ciente, e de acordo com o que foi exposto, eu, Silvana Arsego Pertuzzati e corpo docente da escola, concordo em participar desta pesquisa, assinando este termo em duas vias, ficando com a posse de uma delas. Os professores da sala regular questionados não assinam o presente por solicitarem o anonimato.

Rondinha, 01, de Setembro de 2015.

---

Silvana Arsego Pertuzzati -Sujeito

---

Edinéia Stivanin Cé- Pesquisadora

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM - Cidade Universitária - Bairro Camobi, Av. Roraima, nº1000 - CEP: 97.105.900 Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – Fax: (55)3220-8009 Email: [comiteeticapesquisa@smail.ufsm.br](mailto:comiteeticapesquisa@smail.ufsm.br). Web: [www.ufsm.br/CEP](http://www.ufsm.br/CEP).

## Questionário do Curso Especialização em Gestão Educacional-UFSM

(Instrumento aplicado aos gestores da instituição escolar)

ACADÊMICA: EDINÉIA STIVANIN CÉ

### “IMPLICAÇÕES DA GESTÃO EDUCACIONAL NA PROMOÇÃO E QUALIDADE DA INCLUSÃO”

1. Na sua concepção o que significa inclusão?

---

---

---

---

---

2. Como você relaciona o conceito de inclusão com a realidade da escola que administra?(ela acontece?)Por quê?

---

---

---

---

---

3. Que ações são realizadas por você e por sua equipe no sentido de promover e qualificar a inclusão?

---

---

---

---

---

4. O Projeto pedagógico da escola contempla a inclusão: estratégias de trabalho, tempo de atendimento, tipo de clientela de alunos com deficiência? Quem o elaborou? O que ele diz sobre a inclusão?

---

---

---

---

---

5. Se o PPP da Escola contempla a inclusão, qual é o conhecimento que os professores têm a respeito desse documento e do assunto “inclusão” trazido por ele?

( ) todos os professores conhecem

- ( ) a maioria dos professores conhecem
- ( ) 50 % dos professores conhecem
- ( ) poucos professores conhecem

Obrigada pela colaboração!

Professora Edinéia S. Cé

## Questionário do Curso Especialização em Gestão Educacional-UFSM

(Instrumento aplicado aos professores da sala regular)

ACADÊMICA: EDINÉIA STIVANIN CÉ

“IMPLICAÇÕES DA GESTÃO EDUCACIONAL NA PROMOÇÃO E QUALIDADE DA INCLUSÃO”

1. Na sua concepção o que significa inclusão?

---

---

---

---

2. Como você relaciona o conceito de inclusão com o trabalho que realiza?(ela acontece?)Por quê?

---

---

---

---

3. Que estratégias são utilizadas por você com relação ao aluno com deficiência e com relação à turma no sentido de promover e qualificar a inclusão?

---

---

---

---

4. Como você age quando percebe que o aluno com deficiência não está aprendendo satisfatoriamente?

- ( ) muda a estratégia
- ( ) conversa com os colegas e com a professora do AEE
- ( ) conversa com a equipe de gestão da escola
- ( ) estuda, busca material prático, faz um curso referente a sua deficiência

5. Você participou e/ou conhece o Projeto pedagógico da escola no que refere-se à inclusão? Ele contempla estratégias de trabalho, tempo de atendimento, tipo de clientela de alunos com deficiência, objetivos específicos para garantir uma escola inclusiva? O que ele diz sobre a inclusão?

---

---

---

---

---

6. Que ações a gestão da escola efetua para promover a inclusão?

---

---

---

---

- 
7. Você realiza cursos de formação na área da inclusão proporcionados pela escola, secretaria municipal ou estadual?
- ( )tenho cursos de educação especial e sempre que posso realizo mesmo em outras instituições e em tempo extra-classe
- ( )me atualizo por conta própria com textos que leio e livros que adquiro
- ( ) realizo sempre que for proporcionado
- ( ) na maioria das vezes
- ( )não realizo e não gosto do assunto

Obrigada pela colaboração!

Professora Edinéia S. Cé