



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

**ESCOLA INCLUSIVA X GESTÃO DEMOCRÁTICA:
O LUGAR DA FAMÍLIA**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Priscila Turchiello

Santa Maria, RS, Brasil

2007

**ESCOLA INCLUSIVA X GESTÃO DEMOCRÁTICA:
O LUGAR DA FAMÍLIA**

por

Priscila Turchiello

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional**

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Alcione Munhóz

Santa Maria, RS, Brasil

2007

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

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

**ESCOLA INCLUSIVA X GESTÃO DEMOCRÁTICA:
O LUGAR DA FAMÍLIA**

elaborada por
Priscila Turchiello

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

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof^ª. Dra. Maria Alcione Munhóz
(Presidente/Orientadora)

Prof. Dr. Clóvis Renan Jacques Guterres
(UFSM)

Prof^ª. Ms. Andréa Tonini
(UFSM)

Santa Maria, 05 de novembro de 2007.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família,
por terem compreendido minha
ausência e pelo apoio e amor
recebido durante toda minha
trajetória.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais Antonio e Amabile, pelos ensinamentos que fizeram com que eu me tornasse hoje quem sou.

Às minhas irmãs Elizabeth e Cristina, pelo constante incentivo e apoio demonstrados em todos os momentos.

À Prof^a. Maria Alcione, por ter aceitado participar deste momento tão importante e pela amizade, carinho e ensinamentos compartilhados.

À Prof^a. Andréa, pela importância que teve em minha formação inicial.

Ao Prof. Clóvis, pela atenção demonstrada e por colaborar na construção deste trabalho.

À Eliana, pelo estímulo a prosseguir, carinho e atenção sempre demonstrados.

Às colegas e amigas da Associação Colibri, especialmente à Rossana e à Lena, por sempre me lembrarem que eu não estava sozinha.

À Marlene pelo zelo constante.

Às colegas de especialização, em especial às amigas Juliane, Pâmela e Tatiane, pelo companheirismo, incentivo e carinho nos momentos difíceis.

Às amigas Ana Paula, Cristiane e Carolina, pelo estímulo, carinho e inúmeros momentos de descontração.

Dizem que o que procuramos é um
sentido para a vida. Penso que o
que procuramos são experiências
que nos façam sentir que estamos
vivos.

(Joseph Campbell)

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

ESCOLA INCLUSIVA X GESTÃO DEMOCRÁTICA: O LUGAR DA FAMÍLIA

AUTORA: PRISCILA TURCHIELLO
ORIENTADORA: MARIA ALCIONE MUNHÓZ
Santa Maria, 05 de novembro de 2007.

O presente estudo, desenvolvido ao longo do Curso de Especialização em Gestão Educacional nos anos de 2006 e 2007 busca vislumbrar o lugar da família na escola inclusiva a partir da perspectiva de gestão democrática. Esta se refere a uma pesquisa de cunho bibliográfico, que se constitui, especialmente, por livros e artigos científicos. Destaca-se a relevância dessa escolha, pelo fato de considerarmos pertinente a realização de um estudo teórico aprofundado dos temas de pesquisa, para que encontrássemos subsídios consistentes para posteriores discussões acerca desta área de conhecimento. A partir da leitura exploratória foram selecionados autores, que apresentando um envolvimento significativo com o tema pesquisado possibilitaram uma aproximação teórica, em que foi possível analisar os conceitos que envolvem a participação da família no contexto das escolas inclusivas, entrelaçando concepções a respeito da gestão democrática e das práticas de inclusão. Considerando a abordagem dos autores consultados, pode-se perceber que as correntes transformações político-sociais e econômicas que caracterizam o contexto atual fazem com que a família passe a ocupar um espaço de maior participação no ambiente educacional, fundamentado em práticas democráticas e inclusivas.

Palavras-chave: Família, Escola Inclusiva, Gestão Democrática.

ABSTRACT

Specialization Monograph
Education Management Specialization Course
Universidade Federal de Santa Maria

INCLUDING SCHOOL X DEMOCRATIC MANAGEMENT: THE PLACE OF FAMILY

AUTHOR: PRISCILA TURCHIELLO
ADVISER: MARIA ALCIONE MUNHÓZ
Santa Maria, November 5th, 2007.

The present study, developed along the Educational Management Specialization Course in 2006 and 2007 years aims to have a glimmer of the family place in the including school from the democratic management perspective. This refers to bibliographic embayed research, which is constituted, specially, by books and scientific papers. The relevance of this choice is shifted, given the fact we consider apt the conduction of a deep theoretical study of the research issues, for we to find consistent subsidy for further discussion about this knowledge area. From the exploratory reading there were selected authors, whose presented a significant involvement with the researched theme fostered a theoretical approximation, that made possible to analyze the concepts involved in the family participation in the context of including school, entangling conceptions about the democratic management and inclusion practices. Considering the consulted authors approach, we could perceive that the current political-social and economic transformations that characterize the present context lead the family to occupy a space of greater participation in the educational environment, based in democratic and inclusive practices.

Key-words: Family, Including School, Democratic Management

SUMÁRIO

RESUMO	06
ABSTRACT	07
1. INTRODUÇÃO	09
1.1 Traçando o significado das escolhas	09
1.2 Caminhos percorridos metodologicamente	13
2. TRAJETÓRIAS NO ESTABELECIMENTO DA DEMOCRACIA E DA INCLUSÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL	16
2.1 A democratização das práticas de gestão educacional	16
2.2 Percorrendo os caminhos da inclusão na educação	27
3. DESAFIOS PARA O SÉCULO XXI: TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E AS NOVAS EXIGÊNCIAS PARA A FAMÍLIA E A EDUCAÇÃO	38
3.1 A família dos nossos tempos	47
3.2 Gestão educacional e escola inclusiva: (re) significando concepções e práticas	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62

1 INTRODUÇÃO

1.1 Traçando o significado das escolhas

Buscando subsídios para tecer as considerações que resultaram nesse estudo, passei a refletir sobre questões que vêm me acompanhando desde o início de minha formação, para tanto foi fundamental considerar minhas experiências de vida, acadêmicas e profissionais.

Em minha formação no Curso de Educação Especial, Habilitação em Deficientes Mentais foi possível analisar e discutir diferentes situações e conhecimentos voltados à prática com alunos com deficiência. As leituras e estudos realizados tinham como objetivo a preparação de profissionais qualificados e que pudessem atender às necessidades desses educandos.

Procurando ampliar meu entendimento a respeito das teorias abordadas no período da graduação, passei a realizar, durante o curso, algumas atividades voluntárias em diferentes espaços de formação e atendimento a pessoas com deficiência. Essas vivências possibilitaram que eu refletisse de forma mais concreta sobre determinados aspectos que se faziam presentes na constituição desses sujeitos. Um fato bastante presente nesse período foi o reconhecimento da interação existente entre a família dos alunos com deficiência e os profissionais que com eles trabalhavam.

Com a realização do estágio curricular tive a oportunidade de me inserir na realidade de uma instituição especializada voltada à inclusão social de seus alunos, o que me instigou a analisar âmbitos que ultrapassam os limites da sala de aula e recaem na própria constituição do espaço educacional, sua administração,

organização e principalmente a participação das famílias neste processo, visto que, foi possível perceber a presença constante de membros da família dos alunos no cotidiano da instituição, buscando participar e compartilhar das experiências de aprendizagem de seus filhos.

Nesse mesmo período, participei de um estágio voluntário, como itinerante, em uma escola da rede estadual de cunho inclusivo, do município de Santa Maria, onde pude acompanhar o trabalho dos profissionais responsáveis pela gestão da escola, dos professores de salas comuns e dos educadores especiais, e assim perceber a inter-relação de suas ações com o desenvolvimento de uma prática inclusiva. Esta experiência permitiu que eu melhor reconhecesse os fatores que intervêm nas relações escolares e na dinâmica de funcionamento de uma escola, contribuindo para o estabelecimento de um ensino de qualidade que atenda às necessidades e exigências dos alunos.

Atualmente, atuando profissionalmente na área da educação especial, percebo que a prática das escolas não se restringe a relação entre professor e aluno e estes e a direção da escola e seus funcionários.

Penso ser incoerente falar em educação, cidadania, respeito ao indivíduo, sem considerar a importância e relevância dos papéis desempenhados pela escola e sociedade com o propósito de atingir tais objetivos. A educação é um bem fundamental que garante ao cidadão a possibilidade de acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências que favorecem a participação social e uma vida digna.

A diversidade é uma marca constante de nosso dia a dia, e a escola enquanto instituição pública acolhe em seu cotidiano as múltiplas relações que se estabelecem entre os diferentes sujeitos que compõem o sistema educacional.

As escolas buscam preparar os alunos para serem cidadãos, tendo como meta a oferta de um ensino de qualidade que garanta o desenvolvimento de todos sem distinção. Nesse sentido, coloca-se como desafio para as escolas a questão da organização das metodologias e do trabalho educacional de forma (com) partilhada, estabelecendo parcerias entre a direção, professores, funcionários, alunos, famílias e comunidade.

Carvalho (2000a) afirma a existência de uma diversidade de expectativas por parte da sociedade, das famílias, dos alunos, de toda a comunidade escolar, que interferem de forma direta ou indireta no cotidiano das escolas.

A escola precisa planejar suas ações de forma a atender às necessidades e aos interesses de sua população, levando-se em consideração a realidade do contexto educacional para que o processo de aprendizagem oportunize o desenvolvimento e a formação cidadã de todos os alunos.

Nesse sentido, a democratização dos processos de gestão e a inclusão têm se mostrado como desafios para a educação brasileira no sentido de possibilitar a garantia de um ensino de qualidade, para que os indivíduos tenham suas necessidades atendidas e o direito de participar efetivamente da transformação social.

A prática democrática da escola inclusiva exige transformações em relação às concepções tradicionais que vinham, até então, direcionando o processo de ensino. Atualmente, convivemos com a mudança de paradigmas na educação, o que nos leva a novos pensamentos, desmistificando crenças e rompendo barreiras.

No entanto, precisamos estar conscientes de que sustentar tais transformações não tem sido uma tarefa fácil para a educação, que precisa compreender os novos valores que vêm se revelando por meio da inclusão e da gestão democrática.

De acordo com a Declaração de Salamanca, promulgada em 1994, para possibilitar a melhoria da qualidade do ensino é necessário que os procedimentos de gestão das escolas sejam mais flexíveis, havendo remanejamento de recursos pedagógicos e novas opções de práticas educativas, bem como o estabelecimento de relações com a família e a comunidade, configurando uma participação ativa de todos.

A atual LDB 9.394/96 também preconiza o desenvolvimento de uma gestão democrática, exigindo das escolas uma organização que estimule e valorize a participação da comunidade escolar e local em seu cotidiano, contribuindo assim, para o estabelecimento de práticas participativas e inclusivas.

Para Lück (2005), sustentada na democratização, a gestão da escola promove na comunidade escolar a distribuição e o compartilhamento de responsabilidades, o que desenvolve a legitimidade da escola através do cumprimento dos objetivos educacionais.

A abertura de espaços para discussão, cooperação, formação de parcerias e desenvolvimento da cidadania promove uma escola diferenciada, em que o ensino de qualidade forma cidadãos mais evoluídos, responsáveis e comprometidos com a

humanidade. Nesse sentido, Carvalho expõe que a escola inclusiva deve procurar, “criar vínculos mais estreitos com as famílias, levando-as a participarem dos processos decisórios em relação à instituição e a seus filhos e filhas” (2004, p. 115).

Para que a escola se torne inclusiva é necessário a participação consciente e responsável de todos os sujeitos envolvidos no cenário educacional: gestores, professores, familiares e membros da comunidade na qual cada aluno vive. A participação na escola desenvolve a consciência de pertencer à sociedade e o sentimento de responsabilidade para com a educação e a escola (BRASIL, 2006).

Sabe-se que já há algum tempo procura-se conceber uma educação de qualidade, em que se estabeleçam práticas democráticas e inclusivas voltadas à formação cidadã. Com isso, ao entender o papel da escola como espaço de trocas e vivências entre os diferentes grupos que a constituem, justificamos a relevância social, educacional e científica deste trabalho, apresentando uma reflexão acerca do estabelecimento de conceitos no campo educacional.

A partir de leituras, discussões e estudos buscamos, neste trabalho, compreender o lugar da família na escola inclusiva a partir da perspectiva de gestão democrática. E, ao reconhecermos a necessidade de serem analisados determinados aspectos para o estabelecimento do ideário de promoção de uma escola de qualidade em que a família dela faça parte, é que traçamos os seguintes objetivos:

- Analisar qual o lugar da família na escola inclusiva a partir da perspectiva de gestão democrática;
- Selecionar e analisar bibliografias referentes aos três eixos balizadores da temática: gestão democrática, escola inclusiva e família;
- Aprofundar os aspectos teóricos referentes aos conceitos dos três eixos da temática de pesquisa: gestão democrática, escola inclusiva e família.

Dessa forma, descrevemos nossas reflexões a respeito da temática pesquisada, procedentes da elaboração dessa monografia, desenvolvida durante o Curso de Especialização em Gestão Educacional.

1.2 Caminhos percorridos metodologicamente

É difícil tecer os caminhos que nos levarão a suprir nossas necessidades, visto que vivemos em um contínuo de retomadas e recomeços onde estamos sempre em busca da melhor maneira de adequarmos nossa prática, usando a criatividade, o bom senso e a criticidade. Os diferentes interesses e a constante curiosidade levam as pessoas à permanente busca pelo saber e instigam a investigação de fenômenos e aspectos diversos.

Assim, propomos a realização dessa pesquisa, com o intuito de refletirmos sobre questões pertinentes à área da educação, a partir dos objetivos traçados. As considerações de Rampazzo permitiram o entendimento de que, “a *pesquisa* é um procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico que permite descobrir *novos* fatos ou dados, soluções ou leis, em qualquer área do conhecimento” (2004, p.49).

Nesse sentido, para alcançar respostas aos questionamentos levantados sobre o lugar da família na escola inclusiva a partir da perspectiva de gestão democrática, buscamos realizar uma investigação bibliográfica, que se constitui, especialmente, por livros e artigos científicos (GIL, 2006). Ainda se tratando da definição de pesquisa bibliográfica, torna-se expressivo atentar às colocações de Marconi e Lakatos ao dizerem que:

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fitas magnética e audiovisuais: filmes e televisão (2006, p.71).

Justificamos essa escolha, pelo fato de considerarmos expressiva a realização de um estudo teórico aprofundado dos temas de pesquisa, para que encontrássemos subsídios consistentes para posteriores discussões acerca desta área de conhecimento.

Dessa maneira, após a definição do tema e a formulação e delimitação do problema, traçamos um plano de trabalho com o objetivo de orientar os procedimentos seguidos na realização da pesquisa.

Primeiramente, buscamos realizar a identificação das fontes pertinentes à busca de respostas para o problema de pesquisa. Para tanto, foram consultados bibliografias citadas em livros, revistas e demais publicações científicas, sistemas de

busca da internet, sistemas de consulta de bibliotecas, bem como sugestões de professores e pesquisadores em educação.

Este momento da pesquisa requisitou-nos bastante atenção e empenho, solicitando coerência nos objetivos propostos, para que assim pudéssemos atentar aos materiais que abordavam as considerações que nos propomos pesquisar. A partir desta consulta, passamos à análise dos materiais encontrados que apresentavam os assuntos da pesquisa: gestão democrática, escola inclusiva e família.

Em seguida, passamos à leitura do material selecionado, buscando estabelecer referências significativas para a compreensão dos temas de pesquisa, seguindo os objetivos traçados por Gil: “a) identificar as informações e os dados constantes dos materiais; b) estabelecer relações entre essas informações e dados e o problema proposto; e c) analisar a consistência das informações e dados apresentados pelos autores” (2006, p. 85).

Dessa maneira, inicialmente realizamos uma leitura exploratória do material, buscando reconhecer e identificar de maneira geral, se o material selecionado atendia aos objetivos da pesquisa. Em seguida, efetivamos demais leituras, mais aprofundadas e de caráter seletivo das partes que serviriam para a elaboração do trabalho, buscando melhor compreender as abordagens dos autores, identificar as idéias-chave e analisar sua estrutura e síntese.

A partir da leitura exploratória foram selecionados autores, que apresentando um envolvimento significativo com o tema pesquisado possibilitaram uma aproximação teórica, onde foi possível analisar os conceitos que envolvem a participação da família no contexto das escolas inclusivas, entrelaçando concepções a respeito da gestão democrática e das práticas de inclusão.

Considerando que a redação do texto é de acordo com Gil, a “[...] expressão literária do raciocínio desenvolvido no trabalho” (2006, p.88), passamos a expor nossas considerações a respeito da temática, atentando à clareza e coerência do texto. Buscamos fundamentação na análise crítica da importância, autenticidade e veracidade do conteúdo das fontes bibliográficas pesquisadas, no pensamento lógico elaborado a partir do estudo aprofundado e no estabelecimento de relações com demais conhecimentos significativos à pesquisa.

O capítulo 1 está definido por esta introdução, na qual são descritas questões que consideramos fundamentais para dar sentido a esta pesquisa, visto que fazem

parte de minha formação e de minhas experiências pessoais e profissionais. São também expostas considerações metodológicas que delinearão a organização deste trabalho.

O capítulo 2 busca abordar a trajetória da gestão democrática e da educação inclusiva no âmbito educacional. Faz-se referência aos acontecimentos histórico-sociais, políticos e econômicos que vigoraram socialmente, assim como à relação da sociedade com pessoas com deficiência em diferentes períodos.

No capítulo 3 são abordados aspectos referentes à estruturação social da atualidade, suas determinações políticas, econômicas e culturais, e como esses fatores têm determinado transformações para o contexto familiar e educacional. Constam também, reflexões sucintas a respeito da constituição da família no momento atual e, em seguida, são apontadas algumas considerações a respeito das concepções e práticas que circundam a gestão democrática e a educação inclusiva, a partir dos pressupostos teóricos de Lück (2006) e Carvalho (2000, 2004).

2. TRAJETÓRIAS NO ESTABELECIMENTO DA DEMOCRACIA E DA INCLUSÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL.

Partindo do pressuposto de que as mudanças sociais, que estabelecem novos rumos à educação são fatores determinantes para a estruturação de políticas públicas e práticas educativas, propõe-se como foco de análise deste capítulo, a estruturação e organização dos serviços prestados em âmbito educacional e as relações da sociedade com pessoas com deficiência.

O estabelecimento de uma proposta democrática e inclusiva no campo educacional tem sido considerado um desafio para estudiosos e profissionais da educação, para tanto a iniciativa de discutir esses dois temas leva-nos a inúmeros questionamentos e dúvidas que requerem uma compreensão mais aprofundada da trajetória histórica pela qual a democratização da gestão educacional e a educação especial têm passado.

Nesse sentido, com o intuito de analisar os acontecimentos que marcaram o estabelecimento de tais processos busca-se enfatizar questões político-sociais e econômicas que determinaram o estabelecimento de políticas públicas e práticas pedagógicas referentes a essas temáticas.

2.1 A democratização das práticas de gestão educacional

Buscando melhor entendimento de como as práticas de organização e administração do ensino se configuraram na realidade de nosso país até o

estabelecimento de pressupostos democráticos de gestão¹, torna-se fundamental que possamos atentar a fatos históricos, que em consonância com acontecimentos sociais, políticos, econômicos e culturais marcaram a trajetória da educação. Tal atenção a estes aspectos, justifica-se pelo desenvolvimento educacional estar permanentemente ligado a questões como a formação da sociedade, o exercício do poder político e as intenções econômicas.

De acordo com Sander (2005), a educação brasileira foi fortemente influenciada por acontecimentos históricos que determinaram os rumos das políticas públicas e da gestão da educação. O período da colonização do Brasil caracterizou-se pela conquista do mundo nativo, ocorrendo a expansão do pensamento cristão europeu sobre os povos conquistados.

No âmbito da educação, os valores e as práticas religiosas, sociais e educacionais do cristianismo foram transmitidos aos colonizados mediante uma educação pública de ordem confessional, dirigida pela Companhia de Jesus. “O pensamento pedagógico da Igreja Católica foi inicialmente operacionalizado no Brasil colonial mediante a aplicação no cotidiano escolar dos princípios da *Ratio Studiorum* [...]” (SANDER, 2005, p.94, grifos do original).

Cabe esclarecer que no período do Brasil Colônia as produções no campo da educação eram bastante restritas visto que, o acesso à educação era limitado ao clero e a elite, ficando assim desamparada a educação para o povo. De cunho confessional, a educação voltava-se à formação para a obediência, o respeito e submissão à Deus, bem como ao poder e autoridade da Monarquia (SANDER, 2005).

Durante o Império, pela força das imigrações, estabeleceram-se novas práticas educacionais no país, concernentes à dos países de origem dos imigrantes, tendo assim fortes reflexos e influência na educação da população. Já no Segundo Império, a educação passou a receber maior atenção pública por parte de Dom Pedro II e no final deste período Rui Barbosa passa a reivindicar uma formação cidadã e a valorização do nacionalismo (SANDER, 2005).

¹ Neste trabalho, a gestão é entendida conforme Lück “[...] como um conceito relativamente novo, superador do enfoque limitado de administração, se assenta sobre a mobilização dinâmica do elemento humano, sua energia e talento, coletivamente organizado, como condição básica e fundamental da qualidade do ensino e da transformação da própria identidade das escolas, dos sistemas de ensino e da educação brasileira” (2006, p.27).

No período republicano, sobre a influência do positivismo de Comte, Benjamim Constant organizou uma reforma da educação brasileira que passa a indicar a ordem e o progresso como eixos norteadores das políticas sociais, dando destaque a questão da objetividade, racionalidade, centralidade e autoritarismo social e educacional.

É assim que as perspectivas iniciais de administração escolar da Primeira República deram origem a modelos dedutivos e a práticas normativas, modelos e práticas que revelam uma preocupação prioritária com a manutenção da ordem, do respeito e da harmonia na sala de aula, no funcionamento das escolas e na gestão político-institucional dos sistemas de ensino (SANDER, 2005, p.97).

Com o propósito de manter a ordem e uniformizar os comportamentos, as práticas educacionais pouco atentavam para uma formação crítica e cidadã, sendo fundamentadas pelos modelos de administração gerencial difundidos mundialmente durante o século 20. Para Sander “[...] os movimentos internacionais que então dominavam as ciências sociais e a administração pública e de negócios influenciaram decisivamente os sistemas de organização e administração da educação brasileira por várias décadas” (2005, p.97-98).

Ainda de acordo com Sander (2005), considera-se que as críticas a este modelo de administração do ensino ganharam força a partir das décadas de 20 e 30, a partir da realização de movimentos nacionalistas que objetivavam a renovação da educação brasileira. Autores como, Shiroma; Moraes; Evangelista (2004) e Libâneo; Oliveira; Toschi (2005), dizem que a década de 30 foi um período fecundo em termos de debate na educação, visto que fatos sociais, políticos e econômicos levavam a uma nova configuração da sociedade.

O enfoque no campo da educação tinha como fundamento o fortalecimento do nacionalismo e da modernização, e a educação desempenharia papel primordial na efetivação de tais projetos, sendo assim interpretada como a solução para os problemas do país. Com a Revolução de 1930 e a instalação do Governo Provisório, tomou-se como medida a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública instituindo o ensino como responsabilidade da União e implementando diretrizes políticas e educacionais mais amplas, para efetivação dos objetivos da educação nos diferentes níveis de ensino, em todo o país. Cabe ressaltar que as

medidas efetivadas eram marcadas pela centralização, rigidez e caráter intervencionista do Estado (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

Nos anos de 1930, esse espírito salvacionista, adaptado às condições postas pelo primeiro governo Vargas, enfatiza a importância da “criação” de cidadãos e de reprodução/modernização das “elites”, acrescida da consciência cada vez mais explícita da função da escola no trato da “questão social”: a educação rural, na lógica capitalista, para conter a migração do campo para as cidades e a formação técnico-profissional de trabalhadores, visando solucionar o problema das agitações urbanas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p.17-18, grifos do original).

De acordo com Sander (2005), o Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932) ganha destaque neste período devido a sua força política, caracterizando inúmeros debates e conflitos no campo da educação em defesa de uma educação obrigatória, laica, pública e gratuita. Em especial, no que se refere à administração e organização do ensino, os educadores pioneiros buscavam a superação do modelo gerencial de gestão que havia sido transferido do campo dos negócios e adaptado à educação.

Os intelectuais e educadores da época, também conhecidos como pioneiros, concebiam que a organização social deste período, fundamentada na industrialização, solicitava ao campo político e educacional o desenvolvimento de uma educação de caráter modernista, que atendesse às necessidades de formação que se faziam vigentes (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

Os liberais reivindicavam transformações qualitativas e quantitativas na educação, priorizando a democratização do ensino. Parte das exigências como, o desenvolvimento da educação pública, obrigatória e gratuita descritas no Manifesto, foi atendida pelo governo na Constituição de 1934, e a sociedade civil teve a possibilidade de participar dos debates em educação (LIBÂNIO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005).

Contudo, cabe ressaltar que as propostas dos liberais, garantidas constitucionalmente, em 1934, foram consideradas nas palavras de Shiroma; Moraes; Evangelista (2004) “letra morta”, visto que, o governo Vargas instaura fortes ações repressivas e centralizadoras, redirecionando o debate em educação ao plano estritamente político.

O período ditatorial do Estado Novo foi marcado pelo dualismo na educação e pela diminuição do dever do Estado nesse campo, ficando a educação dos membros

da elite direcionada ao ensino secundário, enquanto que as camadas populares recebiam uma educação profissionalizante. Para Libâneo; Oliveira; Toschi (2005), o ensino deste período caracterizou-se pela antidemocracia, visto que estabelecia aos pobres dificuldades e impedimentos ao acesso à educação. Ainda sobre a educação na ditadura militar, Shiroma; Moraes; Evangelista esclarecem que:

Demarcavam-se, enfim, os termos de uma política educacional que reconhecia o lugar e a finalidade da educação e da escola. Por um lado, lugar da ordenação moral e cívica, da obediência, do adestramento, da formação da cidadania e da força de trabalho necessárias à modernização administrada. Por outro, finalidade submissa aos desígnios do Estado, organismo político, econômico e, sobretudo, ético, expressão e forma “harmoniosa” da nação brasileira (2004, p.26, grifos do original).

Com a implementação das Leis Orgânicas do Ensino, promulgadas por Gustavo Capanema durante o Estado Novo (1937-1945), foram retomadas as discussões em torno da educação, possibilitando que o governo institísse diretrizes voltadas a todos os níveis de ensino: técnico-profissional agrícola, industrial e comercial, além dos ensinos primário e normal. E, com o fim da ditadura, em 1945 e a promulgação da Constituição de 1946, a educação passa a ser garantida como direito de todos e aos poderes públicos ficou instituído o dever de oferecê-la nos diferentes níveis em consonância com a iniciativa privada (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

No intuito de promover uma reforma da educação no Brasil, inicia-se em 1948 o longo debate ideológico sobre os rumos da educação do país que persistiu até 1961, ano da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61. Cabe destacar, que a Lei aprovada demonstrou forte tendência conservadora em detrimento de aspectos sociais da educação e da defesa da escola pública, com grande vantagem para os interesses privatistas (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

Ainda de acordo com Shiroma; Moraes; Evangelista (2004) compreende-se que os anos 60 foram marcados pela mobilização de educadores, militantes e intelectuais que lutavam por reformas sociais, influenciando significativamente a educação e a cultura, são os chamados movimentos de educação popular.

No que diz respeito à Lei 4.024/61, em termos de democratização do ensino, ficou instituído no Art. 11 que, “A União, os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, com observância da presente lei”, ficando assim

estabelecida a descentralização da organização do ensino. Em termos de participação, o Art. 115 define que, “A escola deve estimular a formação de associações de pais e professores”, contudo inferências democráticas não resistiram às pressões centralizadoras dos governos militares, que com o Golpe de 1964 tornam a evidenciar-se.

No campo das políticas educacionais, o regime militar promulgou leis, decretos e pareceres direcionados à organicidade no campo da educação, em que prevaleciam os pressupostos nacionalistas, voltados ao controle político-ideológico de todos os níveis da educação escolar brasileira. Sendo, de acordo com Shiroma; Moraes; Evangelista priorizados dois importantes objetivos do governo para a educação:

O primeiro era o de assegurar a ampliação da oferta do ensino fundamental para garantir formação e qualificação mínimas à inserção de amplos setores das classes trabalhadoras em um processo produtivo ainda pouco exigente. O segundo, o de criar as condições para a formação de uma mão-de-obra qualificada para os escalões mais altos da administração pública e da indústria e que viesse a favorecer o processo de importação tecnológica e de modernização que se pretendia para o país (2004, p.36).

O crescente processo de industrialização do país, iniciado nas décadas de 50 e 60 caracterizou um período marcado pela economia da educação e desenvolvimento do Estado, tendo como foco o restabelecimento financeiro e político. Concebeu-se que a educação seria a grande frente do crescimento econômico do país, portanto incentivou-se o ensino técnico e profissional, vinculando a educação ao mercado de trabalho.

Nesse cenário, em 1971, é sancionada a Lei 5.692/71 que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, mantendo os mesmos objetivos da educação preconizados na LDB 4.024/61. A Lei 5.692/71 apresenta como principal reforma, a ampliação da escolaridade obrigatória para oito anos, unindo os cursos primário e ginásial, abrangendo assim as faixas etárias entre 7 e 14 anos, conforme descrito no “Art. 18. O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades”.

Em termos de descentralização, Libâneo; Oliveira e Toschi (2005) esclarecem que mesmo a Lei 5.692/71 tendo estabelecido a gradativa responsabilidade dos municípios com o ensino fundamental, as decisões administrativas e os recursos para a educação permaneciam centralizados no governo federal, havendo assim

uma dependência por parte dos estados e municípios às suas medidas, o que caracteriza o fechamento político da época.

Com esta preocupação, de desenvolver a educação para possibilitar o progresso e atender aos interesses econômicos do país, este momento da educação brasileira foi marcado pelo salto quantitativo no número de instituições de ensino e no índice de matrículas e formação. Contudo, as intenções de desenvolvimento a partir do investimento em educação não foram satisfatórias, visto que na análise de Shiroma; Moraes; Evangelista, “a lei privilegiou um enfoque quantitativo e não considerou aspectos elementares para afiançar a qualidade do ensino, tais como a necessidade de rever a organização da escola e as próprias condições de efetivação real do ensino básico” (2004, p.39).

Ainda sob este enfoque vemos que a participação também se encontra atrelada à questão do desenvolvimento da educação para fins econômicos, atendendo aos objetivos da educação deste período. No Capítulo VI Do Financiamento, dois artigos deixam claro este aspecto:

Art. 41. A educação constitui dever da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Territórios, dos Municípios, das empresas, da família e da comunidade em geral, que entrosarão recursos e esforços para promovê-la e incentivá-la.

Art. 62. Cada sistema de ensino compreenderá obrigatoriamente, além de serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar entidades que congreguem professores e pais de alunos, com o objetivo de colaborar para o eficiente funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

A partir destas considerações, podemos observar que as atenções do governo para a educação expressavam-se exclusivamente em termos quantitativos, primando pela ampliação de vagas e expansão do ensino, buscando vincular os propósitos da educação básica à formação profissionalizante.

Para Sander, a questão econômica é fator importante para o desenvolvimento educacional, mas não determinante, já que se torna necessário por parte do governo e da sociedade, “[...] um compromisso prioritário e continuado com a formação para a cidadania, a defesa dos direitos humanos e a promoção da equidade e da participação popular” (2005, p.101).

Cabe destacar, que a crise econômica dos anos 70 passou a pressionar o regime militar exigindo deste, mudanças no direcionamento das políticas sociais. Recomendações dos Planos de Desenvolvimento Econômico dos governos militares

estavam voltadas a ações mais perspicazes, que priorizassem a integração social, a participação e a redistribuição.

A educação perdia, assim, parte do papel que possuía no projeto desenvolvimentista e tecnocrático e passou a servir – no plano do discurso – como instrumento para atenuar, em curto prazo, a situação de desigualdade regional e de pobreza geradas pela cruel concentração de renda decorrente do modelo econômico (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p.41).

Com a exaustão do regime ditatorial, no fim da década de 70 e início dos anos 80, retomam-se os projetos democráticos e a sociedade civil passa, novamente, a reivindicar seu espaço na política brasileira. Este período é chamado por Sander de “o momento da construção democrática” (2005, p.101), em que as atenções voltam-se aos direitos humanos, à preservação do meio ambiente e à busca de qualidade de vida para os cidadãos.

A crescente preocupação com a educação e a ocorrência das eleições diretas para governadores, a partir de 1982, possibilitaram certa autonomia à implementação de políticas educacionais, o que trouxe à tona reivindicações de educadores que buscavam a organização do sistema educacional do país, tendo como prioridades, conforme Shiroma; Moraes; Evangelista, a melhoria da qualidade na educação, a valorização e qualificação profissional, a democratização dos processos de gestão, o financiamento da educação pública e a ampliação da escolaridade obrigatória. No que diz respeito aos processos de democratização, torna-se significativo referenciar as propostas que faziam parte do consenso dos educadores da época em termos de gestão, descritas pelas autoras:

[...] reivindicava-se a democratização dos órgãos públicos de administração do sistema educacional, não só pela recomposição de suas esferas como pela transparência de suas ações; a descentralização administrativa e pedagógica; a gestão participativa dos negócios educacionais; a eleição direta e secreta para dirigentes de instituições de ensino; a constituição de comissões municipais e estaduais de educação autônomas e amplamente compostas por acompanhamento e atuação nas políticas educativas; a supressão do Conselho Federal de Educação em razão de seu caráter marcadamente privatista; os colegiados escolares que, eleitos pela comunidade escolar, deveriam frear arbitrariedades perpetradas pela administração do sistema e da escola (2004, p.48).

Cabe ressaltar que tais iniciativas de democratização da educação, estão vinculadas à crescente organização de sociedades científicas e sindicatos de

educadores, como a Anped², a Andes³, o Cedes⁴, a Undime⁵, o Consed⁶, e a Anpae⁷, além da realização de eventos no campo da educação e do aumento de publicações científicas pertinentes à área, que contribuíram significativamente para o estabelecimento de uma política educacional coerente (SANDER, 2005).

Para Shiroma; Moares; Evangelista, na busca por uma conformidade acerca dos objetivos da educação nacional destaca-se a importância do movimento pela Constituinte (1987), que tinha como agente a Assembléia Nacional Constituinte, mas que acabou sendo corrompida pelo Congresso Constituinte, do qual emanavam dúvidas a cerca de sua autonomia. Apesar de se considerar que o Congresso caracterizava-se como um órgão conservador, em determinadas situações, ou populista em outras, foi possível o estabelecimento de um acordo político no Brasil, e as discussões em torno da elaboração da Constituição, promulgada em 1988, foram relevantes para a consolidação do projeto nacional de educação proposto pelos intelectuais da comunidade educacional, visto que nas palavras das autoras “[...] a ‘Constituição Cidadã’ forneceu o arcabouço institucional necessário às mudanças na educação brasileira” (2004, p.50, grifos do original).

A democratização e descentralização da educação estão fortemente vinculadas ao momento político e econômico que caracteriza o país, desta maneira com o fim do regime militar passam a ser estabelecidas novas proposições em termos de organização do ensino, e o texto da Constituição de 88 já apresenta definições que contribuem para a construção da democracia.

As expressivas transformações sociais impulsionadas pelo avanço tecnológico e a globalização do capital, na década de 90, estabelecem um novo papel social para a educação e a escola, que se configura a partir de políticas educacionais voltadas à minimização da ação do Estado e à reforma da gestão educacional.

As propostas educacionais deste período buscam atender recomendações de organismos internacionais, promover a descentralização e constituir formas diferenciadas de centralização e controle governamental, ao mesmo tempo em que incentivam a democratização.

² Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação.

³ Associação Nacional de Dirigentes de Ensino Superior.

⁴ Centro de Educação e Sociedade.

⁵ União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação.

⁶ Conselho de Secretários Estaduais de Educação.

⁷ Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

Libâneo; Oliveira e Toschi (2005) consideram que a municipalização da educação é um dos fatores que caracteriza a descentralização, e esta iniciativa já havia sido proposta desde a década de 30, sendo parcialmente preconizada pela LDB de 1971, e finalmente corroborada no parágrafo 2º do Art. 211 da Constituição, no qual cabe aos municípios a atuação prioritária no ensino fundamental e na pré-escola.

No entanto, para Dourado (2002), estando de acordo com as políticas neoliberais, o Brasil busca através de sua legislação priorizar a produtividade, a eficiência e a qualidade da educação, mas suas orientações demonstram determinadas contradições, em especial no que se refere à descentralização interpretada como desconcentração e desobrigação por parte do Estado em relação à educação.

As discussões do projeto de lei que estabeleceria as novas diretrizes e bases da educação nacional tiveram início a partir de 1987. O primeiro projeto apresentado foi descrito por Dermeval Saviani e encaminhado no ano de 1988 à Câmara Federal, tendo como apresentador o deputado Octávio Elísio. De acordo com Shiroma; Moares; Evangelista, “naquele texto, ficou registrado e deu-se visibilidade às reivindicações que, de certo modo, foram incorporadas ao texto constitucional” (2004, p.50). O projeto então apresentado insere-se em novas discussões e em dezembro de 1988 acaba por receber algumas emendas, relatadas pelo deputado Jorge Hage.

Reconhece-se a partir destas considerações, que o projeto da LDB, aprovado no ano de 1996, passou por diversas discussões e acaba por não atender à parte das aspirações que vinham sendo delineadas nos últimos vinte anos de debate acerca da educação brasileira, isso devido à intervenção de determinados fatores que caracterizaram a tramitação desse processo. Para tanto, torna-se pertinente atentar às contribuições de Shiroma; Moares; Evangelista ao relatarem de forma sucinta os acontecimentos que nortearam a aprovação da Lei 9.394/96:

Nos descaminhos da tramitação do projeto, sobressai-se a carta posta na mesa, em maio de 1992, pelo Governo Collor. O senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ) apresentou texto próprio no Senado, atropelando as negociações inconclusas na Câmara dos Deputados. Em 1993, o projeto da Câmara, agora sob a relatoria do deputado Cid Sabóia (PMDB-CE), foi enviado ao Senado. A eleição de Fernando Henrique Cardoso, em 1994, na avaliação de Saviani, trouxera nova composição de forças ao Congresso Nacional e a aliança entre PSDB e PFL indicava uma nova ofensiva conservadora. Em

1995, Darcy Ribeiro apresentou novo substitutivo, já resultante dos acordos que vinha realizando com o governo FHC e seu ministro da educação, Paulo Renato Costa Souza. Voltando à Câmara dos Deputados, o substitutivo de Ribeiro, agora relatado por José Jorge (PFL-PE), foi sancionado pelo presidente, sem qualquer veto (2004, p.50-51).

Em dezembro de 1996 foi aprovada a Lei 9.394/96 que redirecionava o paradigma educacional e buscava atender as solicitações da sociedade civil, expressas principalmente na defesa da escola pública (DOURADO, 2002).

Como marca do processo de democratização da educação brasileira, torna-se coerente que possamos destacar no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, os aspectos voltados à gestão educacional democrática, especialmente no que se refere à participação, descentralização e desenvolvimento da cidadania. Conforme referenciado anteriormente, as políticas públicas do governo neste período buscam mobilizar-se para a efetivação desses pressupostos no âmbito dos sistemas de ensino e das escolas do país.

No artigo 3º, Inciso VIII, a LDB prevê como um dos princípios para o desenvolvimento do ensino, a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. Pressupondo assim, que a partir de práticas democráticas a educação passe a promover a cidadania e a participação política. Para tanto, define em artigo posterior os princípios orientadores da gestão democrática na educação básica:

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

Conforme o previsto pela lei, novas formas de gestão da escola pública são esperadas para que a participação democrática ocorra efetivamente, envolvendo a comunidade, professores, funcionários, famílias e alunos no estabelecimento de políticas e no desenvolvimento da educação. Dessa maneira, a LDB dispõe que os estabelecimentos de ensino deverão, “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (Art. 12, Inciso VI).

Contudo, não podemos deixar de atentar a questões sociais que ultrapassam o âmbito da escola e que são determinantes para o estabelecimento dessas

práticas. Conforme Dourado, pensar a democratização sugere “[...] rediscutirmos as bases da organização do trabalho na escola e os mecanismos de participação a serem implementados e consolidados, bem como sua articulação com relações sociais mais amplas” (2002, p.156).

Considerando o contexto em que foram publicadas as políticas públicas atuais, reconhece-se a importância de que suas proposições sejam compreendidas pelos educadores e a comunidade em geral, com o intuito de serem repensadas as ações democráticas que vêm sendo efetivadas em termos de gestão educacional.

Cabe a todos a responsabilidade de avaliar as ações políticas que constituem os sistemas de ensino e as escolas brasileiras, para que se efetive a construção de espaços democráticos e participativos que contem com a colaboração de todos os setores da comunidade educativa e local.

2.2 Percorrendo os caminhos da inclusão na educação

No que diz respeito à concepção e atendimento de pessoas com deficiência, muitos caminhos foram traçados com fortes marcas de exclusão e segregação, de acordo com cada momento histórico. Com as evoluções sociais, históricas e econômicas, a compreensão acerca das pessoas com deficiência foi se modificando, buscando atender às necessidades e exigências de cada sociedade.

Na Antigüidade as sociedades da Roma e da Grécia Antigas organizavam-se, principalmente, em duas classes sociais: nobreza e populacho, sendo a primeira a detentora do poder, que estabelecia ao restante da população a dependência social e econômica, tornando-os assim escravos (BRASIL, 2005). Pelo fato da economia estar baseada em práticas agrícolas e de produção, as pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência eram excluídas da sociedade, ficando à mercê do abandono, visto que não apresentavam condições de atender às exigências da sociedade e tornavam-se um transtorno para os demais.

Com o advento do cristianismo, na Idade Média, a pessoa com deficiência passa a ser compreendida através de preceitos teológicos, isto é, recebe direito à vida, pois a Igreja passa a não mais admitir o extermínio dos considerados deficientes, visto que também são filhos de Deus. Contudo, a igualdade de direitos civis não é garantida a essas pessoas, o que permite o estabelecimento de práticas

segregacionistas e de exclusão que as levam a dependerem da caridade. Para Munhóz, “[...] se o deficiente ganha direito à vida, ao mesmo tempo adquire o direito à tolerância e aceitação caritativa, valores que se perpetuaram ao longo da história e que, ainda hoje, estão de certa forma instituídos no imaginário da sociedade” (2003, p.60).

Conforme Brasil (2006), no princípio da Idade Moderna a Revolução Burguesa caracteriza-se pela queda da hegemonia religiosa e da Monarquia e o estabelecimento de uma nova forma de produção, que concebe o homem como máquina. Baseada na divisão social do trabalho entre donos de estabelecimentos de produção e operários, as relações econômicas sustentam-se na venda da força de trabalho, para tanto, de acordo com Menezes (2006), as deficiências apresentadas pelos sujeitos são consideradas disfunções, o que legitima a continuidade das práticas de segregação e preconceito.

Nesse mesmo período, passam a ser realizados novos estudos na área da medicina que vêm contribuir para a educação de pessoas com deficiência. Na concepção de Menezes (2006), a teoria da tábula rasa de John Locke (1632-1704) buscou compreender como se dava a aquisição do conhecimento por parte da mente, para tanto Locke acreditava que o indivíduo passava a obtê-lo a partir de suas experiências.

[...] Locke interessava-se essencialmente pelos meios através dos quais a mente adquiria o conhecimento. Para ele, o ser humano ao nascer não era provido de capacidades intelectuais. Acreditava que o conhecimento era adquirido através das experiências fornecidas pelo meio e, portanto, para esse médico-filósofo, o conhecimento tinha base empírica (MENEZES, 2006, p.27).

Tais avanços no campo da medicina fortalecem a concepção de organicidade, em que as causas das deficiências são naturais, promovendo o advento do tratamento médico e, posteriormente, ações de ensino voltadas às pessoas com deficiência. Segundo Munhóz, “por um longo período de nossa história, houve uma certa simbiose na compreensão da doença mental e da deficiência mental” (2003, p.61), passando os aspectos orgânicos a serem analisados em detrimento da desconsideração de características psicológicas.

Fundamentado no modelo médico de deficiência, Jean Itard (1774-1838) desenvolve seu trabalho com Vítor, menino de hábitos selvagens, encontrado em

Aveyron, na França. Concebido por demais estudiosos como idiota incurável e incapaz de sociabilizar-se e instruir-se, Vítor passou a receber acompanhamento do médico Itard, que acreditava em sua educação e reintegração, por considerar que o menino havia apenas sofrido privação social. Com os postulados de Itard, a Educação Especial passa a fazer parte da história da Educação e suas experiências continuam sendo referenciadas e valorizadas na prática pedagógica com pessoas com deficiência (MENEZES, 2006).

No Brasil, de acordo com Jannuzzi (2004), referências a questões médicas no campo da educação se fazem presentes visto que, os avanços nesta área estavam direcionados à busca por novas formas de tratar a questão da deficiência, além do mais no Brasil o curso superior de medicina é um dos mais antigos, o que oportunizou o envolvimento de diversos desses profissionais. A instauração de serviços de higiene e saúde pública, desde o Império, também contribuíram, posteriormente, para o estabelecimento de ações voltadas às pessoas com deficiência, para tanto se torna pertinente atentar às colocações da autora a respeito do papel desempenhado pelos médicos acerca da atenção às pessoas com deficiência, especialmente no final do século XIX e primeiras décadas do século XX:

Os médicos organizaram também as primeiras agremiações profissionais, e não só facilitaram a divulgação teórica, principalmente em relação à deficiência mental, como também arregimentaram profissionais em torno do problema, enfim, funcionando como possível mecanismo de pressão na organização de serviços no Executivo (JANNUZZI, 2004, p.36).

Por volta dos anos 1900, pode-se observar certa preocupação por parte dos profissionais da medicina em relação à educação. “Os médicos também perceberam a importância da pedagogia, criando instituições escolares ligadas a hospitais psiquiátricos, congregando crianças bem comprometidas em seu quadro geral e que estavam segregadas socialmente junto com os adultos loucos” (JANNUZZI, 2004, p.36-37).

A partir dessas considerações, é possível compreender que o modelo médico de deficiência teve forte influência no estabelecimento do Paradigma da Institucionalização (final da década de 50 e início da década de 60), no campo da educação especial. Tal paradigma pressupunha a retirada das pessoas com deficiência do convívio social, mantendo-as asiladas em instituições segregadas e

isoladas, “[...] embora se autodenominassem instituições para proteção, tratamento ou atendimento educacional das pessoas com deficiência” (MENEZES, 2006, p.28).

A partir da década de 60, os pressupostos da institucionalização passam a ser questionados e revistos, e as relações da sociedade com as pessoas com deficiência sofrem modificações. Sob a influência do ideário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, as diferenças pessoais passam a ser respeitadas, exigindo da sociedade um novo posicionamento frente a estas pessoas, buscando garantir-lhes o direito à dignidade, educação, desenvolvimento e participação na vida social.

Com a ineficiência das práticas de institucionalização, estruturam-se novas idéias acerca dos atendimentos voltados às pessoas com deficiência, que culminam com o movimento de desinstitucionalização, tendo como pressuposto o conceito de normalização. Por normalização entende-se a busca pela aproximação das condições e do modo de vida considerados normais, a partir da garantia de convívio das pessoas com deficiência na sociedade, possibilitando a estes sujeitos experiências de vida cotidiana. Por meio desses princípios dá-se o estabelecimento do conceito de integração⁸. Segundo Menezes, “[...] na prática, esse princípio foi confundido e as pessoas em geral, passaram a interpretá-lo erroneamente, compreendendo que, a partir dele, era preciso ‘tornar normal’ as pessoas com deficiência” (2006, p.30, grifos do original).

No Brasil, o ideário de integração se faz presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61, que faz referência à busca de ações mais igualitárias na educação das pessoas com deficiência, recomendando o enquadramento destes sujeitos no sistema geral de ensino, desde que assim fosse possível.

Tais recomendações estão descritas em dois artigos específicos que compõem o Título X, Da Educação de Excepcionais⁹, sendo eles:

⁸ De acordo com o texto da Política Nacional de Educação Especial, integração “é um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais. A integração implica reciprocidade” (1994, p.18).

⁹ Para Carvalho, “a nomenclatura ‘excepcionais’ muito empregada naquele tempo está hoje em desuso, substituída por outras expressões, consideradas mais adequadas. É o caso de pessoas portadoras de deficiências, terminologia que se popularizou na literatura dos anos 80, particularmente. Considerada menos pejorativa, pela ênfase que recai sobre a **pessoa**, essa terminologia já vem sendo criticada e substituída por outra – pessoas com necessidades especiais que, quando referidas à escola chamam-se necessidades educativas especiais” (1998, p. 65, grifos do original).

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-lo na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Cabe ressaltar que o direito à integração no sistema geral de ensino proposto pelo artigo 88, não garante aos alunos com deficiência os mesmos serviços disponibilizados aos alunos considerados normais, visto que quando não for possível seu enquadramento, a educação dos excepcionais dar-se-á em sistema especial. Segundo Munhóz, “[...] nesse momento, ampliam-se os serviços de educação especial, com a criação de instituições filantrópicas e assistenciais especializadas para ‘*amparo*’ dos alunos que, por sua condição, estavam impedidos de freqüentar o ensino regular” (2003, p.66, grifos do original).

A partir de tais considerações, surge o Paradigma de Serviços que, fundamentado na integração, buscava o desenvolvimento de ações que possibilitassem a aproximação das características comportamentais das pessoas com deficiência à realidade daqueles sujeitos considerados normais, para que assim apresentassem todas as condições necessárias ao convívio em sociedade. De acordo com Brasil,

Assim, **integrar** significava **localizar no sujeito o alvo da mudança**, embora para tanto se tomasse como necessário a efetivação de mudanças na comunidade. Entendia-se, então, que a comunidade tinha que se reorganizar para oferecer às pessoas com deficiência, **os serviços e os recursos** de que necessitassem para viabilizar as **modificações que as tornassem o mais “normais” possível** (2005, p.18, grifos do original).

Buscando atender aos objetivos da integração passam a ser oferecidos serviços voltados à normalização das pessoas com deficiência, com foco na reabilitação e treinamento de habilidades. Para tanto, em âmbito educacional os atendimentos são realizados em classes e escolas especiais, instituições assistenciais e centros de reabilitação, buscando o desenvolvimento de atividades práticas e de vida diária que promovessem a autonomia e independência.

Nesse mesmo período articulam-se inúmeras ações educacionais que visam a integração das pessoas com deficiência no sistema de ensino, contudo pela dificuldade de compreensão dos reais objetivos da integração, muitas dessas ações, em especial, nas escolas regulares, caracterizaram-se como simples colocação desses sujeitos no mesmo ambiente escolar de pessoas consideradas normais. Para

Menezes (2006), nem as escolas nem os professores se adaptaram para atender às necessidades desse alunado, o que culminou com a passividade em sala de aula e uma aprendizagem pouco significativa.

Na década de 70, a Lei 5.692/71 apresenta apenas um artigo direcionado à educação de pessoas com deficiência, presente no Capítulo I, Do Ensino de 1º e 2º graus, promulgando que os alunos que apresentam deficiência e os superdotados, deverão receber atendimento especial. Mesmo com a alteração decorrente da Lei 7.044/82, o artigo voltado à educação especial não foi modificado, ficando assim regido:

Art. 9º. Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

A respeito do disposto nesta lei, convém ressaltar de acordo com Carvalho (1998) que a interpretação do presente artigo levou ao encaminhamento de grande número de alunos às classes especiais, considerando-se a defasagem idade/série. Este procedimento caracteriza-se como indevido visto que, são inúmeros os fatores que interferem no processo de aprendizagem não determinando que esses alunos necessitem de tratamento especializado. Além do mais, o entendimento dos docentes sobre o tratamento especial está relacionado ao âmbito clínico, isto é, confere-se ao atendimento especializado o ônus de terapia.

Devemos também considerar, como já foi exposto anteriormente, que esta lei traça como principal objetivo da educação escolar a profissionalização dos educandos, com vistas ao atendimento do mercado de trabalho, contribuindo assim para o desenvolvimento da economia brasileira (MENEZES, 2006).

Diante das inúmeras dificuldades de integração, dentre elas a percepção por parte da comunidade científica da inviabilidade de normalizar as pessoas com deficiência, é que passam a ser discutidas e defendidas as proposições acerca do respeito às diferenças. Com isso vemos estabelecer-se uma nova visão da relação entre sociedade e essa parcela da população, tendo como premissa que as diferenças fazem parte dos sujeitos e que devem ser trabalhadas a partir do convívio com as mesmas (MENEZES, 2006).

Com o enfraquecimento da busca pela normalização e a disseminação da garantia de direitos e oportunidades igualitárias a todos os sujeitos, independente de

suas condições, vemos estabelecer-se o princípio da inclusão social e educacional de pessoas com deficiência. A partir dessa fundamentação, surge o Paradigma de Suporte caracterizando-se, segundo Brasil, pela “[...] disponibilização de **suportes, instrumentos que garantam à pessoa com necessidades educacionais especiais o acesso imediato a todo e qualquer recurso da comunidade**” (2005, p.21, grifos do original). Esse paradigma pressupõe a não segregação, garantindo o direito à convivência e acesso a todos os recursos disponíveis à vida em sociedade.

As marcantes transformações sociais e a disseminação de um novo ideário em torno da educação de pessoas com deficiência exigem um repensar nas formas de atuação frente a estes sujeitos e isto ocorre, principalmente, no âmbito educacional. Nesse sentido, existe “[...] a necessidade de se prever, para a educação, toda uma gama de situações que resultem numa melhor qualidade de vida de todos, bem como de um sistema educativo preparado e capaz de dar conta de toda a demanda escolar existente hoje” (MUNHÓZ, 2003, p.62). Para tanto, torna-se insuficiente manter ações que integrem os alunos nas escolas regulares sem que haja modificação nas representações sociais em relação às potencialidades e necessidades destes alunos.

A inclusão pressupõe que as relações da sociedade com as pessoas com deficiência se desenvolvam por um processo que não abranja apenas mudanças vindas dessas pessoas, mas que também se fundamentem em ações provenientes da sociedade.

Com a Constituição Federal de 1988, o Brasil passa a articular ações mais específicas no campo da educação especial, buscando garantir o respeito à diversidade, sem discriminação. Em seu Art. 205, a Constituição prevê, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. No inciso II do Art. 206, estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola a todos os sujeitos, para ainda em seu Art. 208, garantir o atendimento especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

A década de 90 foi um período bastante promissor para o desenvolvimento de ações voltadas à inclusão de pessoas com deficiência. Inúmeros acontecimentos de

ordem internacional e nacional ocorreram, buscando o estabelecimento do ideário inclusivo em nossa sociedade.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, resultante da Conferência de Jontiem, na Tailândia em 1990, é considerada um marco para o consenso mundial em torno da inclusão. Em relação à educação de pessoas com deficiência este documento estabelece em seu Art. 3º, a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade, tendo como objetivo esclarecer que,

“As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (DECLARAÇÃO, 2007, p.05).

No ano de 1994 é aprovado um dos documentos mais significativos para a Educação Inclusiva, a Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Os propósitos de Salamanca vêm reafirmar o direito à educação para todos anteriormente descrito na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), pautando desta forma, que:

as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhora a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo. (BRASIL, 1997, p.10)

Na luta pela inclusão e participação de todos, a Declaração de Salamanca busca refletir acerca das estratégias que possibilitem a igualdade de oportunidades. Nesse sentido, estabelece como objetivo principal que a escola atenda às necessidades de todos os alunos, independente de suas características físicas, emocionais, econômicas e sociais, dando maior abrangência às ações no campo da educação especial.

O princípio fundamental desta **Linha de Ação** é de que as escolas devem acolher **todas as crianças**, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros

grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (BRASIL, 1997, p.17-18, grifos do original).

O termo necessidades educativas especiais passa a ser difundido no campo da educação a partir dos pressupostos de Salamanca, fazendo referência a todos os educandos que apresentem necessidades decorrentes das capacidades ou dificuldades de aprendizagem. Dessa forma vemos instituir-se o conceito de escola inclusiva, voltada ao desenvolvimento de uma prática pedagógica centrada no aluno e que atenda às suas necessidades, promovendo com êxito a educação de todos, inclusive daqueles que apresentem deficiências mais severas (BRASIL, 1997).

Com o estabelecimento de tais pressupostos vemos desenvolver-se um ideário voltado à reavaliação e reorganização das ofertas de ensino para pessoas com deficiência, principalmente, na rede regular, já que os princípios da escola inclusiva remetem-nos à formulação de ações educativas baseadas na diversidade, exigindo respeito às formas de aprendizagem de cada aluno.

Em 1996, é promulgada no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que de acordo com os fundamentos da Declaração de Salamanca dispõe de um capítulo inteiro voltado à educação especial. Mesmo apresentando algumas imprecisões, em relação à exposição de determinados termos, a LDB 9.394/96 é considerada um avanço no que se refere à educação de pessoas com deficiência.

Quanto às conotações ambíguas, presentes no texto da lei, podemos destacar o termo *preferencialmente* utilizado no Inciso III do Art. 4º: “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” e no texto do Art. 58. “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Dando abertura para que os sistemas de ensino decidam sobre a inclusão ou não destes alunos no sistema regular, visto que a lei não prevê a obrigatoriedade deste atendimento.

Para que se atendam os objetivos previstos na LDB, são também garantidos, o apoio especializado, quando se fizer necessário, o atendimento educacional especializado para os alunos que por condições específicas não puderem ser incluídos na rede regular e a oferta da educação especial desde a educação infantil. Ainda no Art. 59, a LDB 9.394/96 assegura que os alunos com deficiência terão

atendidas as suas necessidades através da especificidade dos currículos, métodos e recursos, bem como disponibilização de professores qualificados para o desenvolvimento das atividades.

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação no ano 2000, reafirma-se o compromisso de equacionar os problemas de cunho educacional, buscando a criação de novas oportunidades a todos os cidadãos. No que tange a educação especial, são definidas 28 metas e objetivos que visam garantir atendimentos de qualidade às pessoas com deficiência, na rede regular, abrangendo os diferentes níveis de ensino e contando com capacitação profissional adequada. Para tanto, o PNE prevê:

[...] um esforço determinado das autoridades educacionais para valorizar a permanência dos alunos nas classes regulares, eliminando a nociva prática de encaminhamento para classes especiais daqueles que apresentam dificuldades comuns de aprendizagem, problemas de dispersão de atenção ou de disciplina (2000, p.100).

Ampliando os olhares em relação ao desenvolvimento da educação inclusiva, a Resolução CNE/CEB n. 02/2001 designa as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que buscam orientar os sistemas de ensino acerca das mudanças necessárias para tornar as escolas realmente inclusivas. Dessa forma, as Diretrizes esclarecem que a inclusão na rede regular de ensino, de alunos com deficiência, não se concretiza por meio da simples efetivação da matrícula desses alunos e sua permanência física no ambiente da sala de aula, mas exige uma revisão de concepções e paradigmas, buscando o desenvolvimento de suas potencialidades e o respeito às suas diferenças (BRASIL, 2003).

Como podemos observar, existe um vasto aparato normativo que compreende as necessidades e exigências voltadas ao estabelecimento da inclusão de pessoas com deficiência. Contudo, o período em que vivemos exige novas posturas frente a esses sujeitos, para que assim possamos efetivar na prática o que está garantido em lei, pois este é o ponto fundamental para que realmente sejam garantidos os seus direitos.

O momento requer empenho e grandes esforços dos profissionais da educação que precisam estar atentos às necessidades e peculiaridades de seus alunos, fazendo-se necessária uma reestruturação dos sistemas de ensino e das

escolas para que possam, assim, desenvolver uma prática democrática e participativa, sustentada pelo consenso em torno dos reais objetivos da inclusão.

Diante disto, ressalta-se a importância de considerar o contexto social, político e econômico que solicita novas práticas educativas, com caráter democrático e inclusivo. Dessa maneira, para compreender de forma mais específica as atribuições da educação para o atendimento das expectativas do século XXI, serão abordadas, a seguir, considerações pertinentes à evolução científico-tecnológica e econômica que têm marcado a sociedade atual e (re) significado as ações no contexto educacional.

3. DESAFIOS PARA O SÉCULO XXI: TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E AS NOVAS EXIGÊNCIAS PARA A FAMÍLIA E A EDUCAÇÃO

A sociedade tem como principal característica as constantes transformações de ordem econômica, política e cultural que determinam toda a sua organização. A rapidez das informações, a evolução científica e tecnológica, bem como as mudanças no mundo do trabalho têm influenciado significativamente a família e a educação.

Vivemos um momento crucial, em que é preciso rever as práticas e concepções educacionais, para que possam atender às novas exigências que se fazem presentes na formação de nossos cidadãos, bem como, exige-se um novo olhar acerca da configuração da família, buscando entender como se dá sua organização e o estabelecimento de relações com a sociedade e a educação.

É fundamental que se reflita sobre a família e a educação em associação às evoluções sociais, visto que elas se inter-relacionam de forma constante, sendo determinantes para o estabelecimento de um ideário democrático e inclusivo nas práticas sociais.

O campo de ação humana tem evoluído cada vez mais e, articulado a ele, estabelece-se o progresso das ciências e da tecnologia, que institui transformações nas formas de produção, trabalho, serviços e cotidiano das pessoas. Os aspectos culturais, econômicos e sociais de determinado momento, assim como as necessidades e prioridades apresentadas pela população são reflexo do modelo de sociedade que se estrutura.

Na segunda metade do século XX, ocorre a chamada Terceira Revolução Científica e Tecnológica, que tem como princípio fundamental a revolução informacional, amparada pelos progressos da microbiologia, microeletrônica,

cibernética e a biotecnologia, entre outros. Para tanto, reconhecemos que as transformações mais significativas e mais presentes em nosso cotidiano dizem respeito à microeletrônica, em especial em relação ao uso do computador.

Já é possível perceber, também, que essas manifestações, bem como a permanente introdução de artefatos tecnológicos no cotidiano de vida das pessoas, vêm promovendo alterações nas necessidades, nos hábitos, nos costumes, na formação de habilidades cognitivas e até na compreensão da realidade (realidade virtual) (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005, p.63).

Esta revolução da informação tem modificado de forma surpreendente as relações sociais, tendo influência nas diferentes áreas de atuação, o que exige uma nova postura em relação à formação dos indivíduos. Com a circulação cada vez mais rápida das informações, o cotidiano das pessoas tem se alterado e o acesso ao conhecimento é ampliado, tendo em vista torná-lo acessível a todos.

A informação passa então a desempenhar papel fundamental na organização da sociedade, determinando uma nova estrutura das formas de produção, de trabalho e educação mundial. Torna-se também decisiva na diferenciação de classes e na afirmação do poder social, visto que estabelece uma nova forma de exclusão, a informacional. Nesse sentido, é que Libâneo; Oliveira; Toschi afirmam que “a informação, do ponto de vista capitalista, constitui um bem econômico (uma mercadoria)” (2005, p.69).

Com a forte influência do capitalismo na economia mundial, determinando o capital como centro da produção, ocorre um acelerado restabelecimento econômico, que com os avanços da ciência e tecnologia abrangem a privatização de setores estatais, primando pela competição e eficiência, com vistas à abertura do livre mercado e ao acúmulo de capital (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005).

Buscando caracterizar esse momento histórico do capitalismo e a organização da nova situação econômica mundial, dá-se o estabelecimento da globalização, que compreende os fatores de mercado, produção e conhecimento, que convencionam a fase atual. Para Sander, “a globalização representa hoje a crescente gravitação dos processos econômicos, comerciais, sociais e culturais de caráter mundial sobre os processos de caráter regional, nacional e local” (2005, p.18). Tais mudanças na conjuntura econômica e política dos países influenciam no estabelecimento das práticas educativas, que tem como prioridade a aprendizagem permanente e qualificada.

Sob a influência das evoluções científico-tecnológicas e a abertura das fronteiras para o livre comércio e a produção, o mercado de trabalho torna-se mais exigente e diversificado, requerendo da educação o aperfeiçoamento constante da formação dos indivíduos. A criatividade, o dinamismo e a flexibilidade passam a ser o foco das ações pedagógicas, buscando assim qualificar o profissional para que atenda aos requisitos dessa nova situação social. O mercado requer da escola um ensino ativo e construtivo, que prime pela aprendizagem, valorizando uma educação permanente (SANDER, 2005).

A globalização tem sido fortalecida pelo projeto neoliberal de sociedade, que de acordo com os princípios do capitalismo diminuiu as formas de intervenção do Estado na economia e na produção, valorizando as práticas de privatização, em especial, dos serviços sociais. Nesse sentido, Torres (1995) esclarece serem importantes estas privatizações para impulsionar a economia e o mercado, sendo essas práticas a preferência da política neoliberal.

No campo da educação, as idéias neoliberais ganham forma através da busca pela qualidade e eficiência das práticas pedagógicas, buscando atender ao propósito do produtivismo, que de acordo com as concepções capitalistas de enfraquecimento do Estado, devem ser de ordem competitiva, valorizando-se a educação privada. Percebe-se que os ideais de competitividade impostos pela nova organização econômica requerem o aumento de acesso ao ensino, principalmente, ao ensino fundamental.

A expansão da educação e do conhecimento, necessária ao capital e à sociedade tecnológica globalizada, apóia-se em conceitos como modernização, diversidade, flexibilidade, competitividade, excelência, desempenho, eficiência, descentralização, integração, autonomia, equidade, etc. Esses conceitos e valores encontram fundamentação, sobretudo, na ótica da esfera privada, tendo que ver com a lógica empresarial e com a nova ordem econômica mundial (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005, p.94-95).

A educação passa a desempenhar uma função essencial para o desenvolvimento social e econômico por meio da ampliação de conhecimentos e de formação. Dessa maneira, ela torna-se imprescindível e impulsiona o estabelecimento de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento do ensino básico em grande parte dos países. Para tanto, a educação fundamenta-se nos princípios da atual ordem econômica e produtiva, priorizando o desenvolvimento de

habilidades cognitivas diferenciadas e flexíveis que atendam à adaptação constante às novas condições sociais (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005).

A centralidade de ações voltadas à ampliação da educação e acesso ao conhecimento é justificada pela nova ordem econômica por ser a força motriz do desenvolvimento social. Dessa maneira, o acúmulo de conhecimento e a educação qualificada e permanente são concebidos, nessa perspectiva, como possibilidade de inclusão no mercado de trabalho e condição para uma vida digna e produtiva.

Os propósitos mercadológicos para a melhoria da educação trazem-nos colocações dúbias em relação à democratização do ensino, à formação cidadã e ao estabelecimento de condições igualitárias a todos os indivíduos. A ampliação das ofertas de ensino tem sido caracterizada pela competitividade e seletividade, aumentando consideravelmente a exclusão social de grande parte da população.

No entanto, o que se almeja para a educação mundial é o atendimento das necessidades básicas de todos os educandos, garantindo-lhes a igualdade de oportunidades e a participação social. Para Libâneo; Oliveira; Toschi, “[...] os impactos da revolução tecnológica no campo da educação podem e devem ser absorvidos, de modo que gerem perspectivas democráticas de construção de uma sociedade moderna, justa e solidária [...]” (2005, p.114).

Para atender às atuais necessidades sociais e econômicas, a educação volta-se ao estabelecimento da universalização da escolarização, buscando elevar os níveis de ensino para assim promover o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural exigidos para a participação da população na sociedade, no mundo do trabalho e na economia mundial. O desafio que se impõe à educação é a inclusão de todos os sujeitos que, até então, se encontravam excluídos da participação social, sem as condições mínimas para viver de forma digna na atual sociedade em constantes transformações (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005).

O estabelecimento de uma educação de qualidade¹⁰ para todos torna-se a finalidade dos novos tempos, pois busca a promoção da cidadania, a inclusão social e ações mais igualitárias e democráticas no que se refere ao desenvolvimento do ensino. Dessa maneira, as propostas pedagógicas das escolas devem procurar

¹⁰ O termo qualidade é neste trabalho entendido de acordo com as considerações de Lück, que define: “[...] Qualidade é um conceito de natureza cultural e, que, portanto, ganha conotações e nuances diversas em vários contextos e ambientes. Em vista disso, a sua definição em educação passa pelo exame dos fundamentos, princípios e objetivos educacionais e a natureza dos seus processos” (2006, p.24).

atender às exigências do modelo econômico da globalização, com ênfase na economia e produção, porém sem deixar de atentar às necessidades de grande parte da população, carente de oportunidades de participação na vida social.

[...] a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005, p.118).

De acordo com Sander (2005), estabelece-se uma consciência social a respeito do valor da educação para a ascensão da cidadania, a prática democrática, a atenção aos direitos humanos e a preservação ambiental, dando-se maior relevância aos objetivos e à qualidade da educação, principalmente da educação básica, para que atenda aos requisitos do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

A escola passa então a buscar a construção da democracia, a formação ética e cidadã, voltada para a diminuição da exclusão social, tendo como objetivos a capacitação cognitiva e produtiva dos alunos, o incentivo à criatividade, sensibilidade e imaginação, preparo para o mundo do trabalho, para a produção e a tecnologia, possibilitando a participação efetiva dos sujeitos na sociedade (LIBÂNEO, 2001).

A partir das constantes transformações sociais, passou-se a referenciar novos cenários no campo da educação, política, cultura e economia, caracterizando a década de 90 como um período fecundo para o debate educacional. Nesse sentido, considera-se importante referenciar as propostas voltadas ao atendimento das atuais exigências e necessidades do ensino, estabelecidas por organismos internacionais e nacionais no que tange o campo da educação.

Um dos principais documentos formulados nos anos 90 foi a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que traçou como plano principal a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem da população mundial. A realização da Conferência de Jomtien que originou a política de Educação para Todos teve como objetivo reafirmar o direito à educação, já anteriormente promulgado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, mas que por inúmeros motivos não abrangeu a totalidade da população.

Tendo conhecimento dos altos índices de analfabetismo e da falta de acesso à educação por milhares de crianças, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos estabeleceram objetivos a serem alcançados pela educação no sentido de oportunizar o crescimento pessoal e social de todos os indivíduos e a melhoria na qualidade do ensino, para que se tornasse universal.

Buscando o esclarecimento das ações necessárias ao desenvolvimento do ensino, a Declaração definiu em seu artigo 1º as necessidades básicas de aprendizagem que deveriam ser compreendidas e o público a que se direciona a política, visto que a abrangência de seu enfoque não se restringe apenas à infância.

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos de aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (DECLARAÇÃO, 2007, p.03).

Com a promulgação da Declaração as expectativas em relação ao estabelecimento da Educação para Todos ganharam evidência mundial, sendo em virtude das propostas aceitas em Jomtien estabelecidas políticas, ações e planejamentos no campo da educação que impulsionaram o desenvolvimento da educação básica.

Para Torres, o conceito de Educação para Todos é equivalente ao de Educação Básica para Todos, voltada ao atendimento dos conhecimentos indispensáveis (teóricos e práticos, destrezas, valores e atitudes) para que as pessoas possam suprir suas necessidades básicas nos seguintes âmbitos: “1) a sobrevivência; 2) o desenvolvimento pleno de suas capacidades; 3) a conquista de uma vida e de um trabalho dignos; 4) uma participação plena no desenvolvimento; 5) a melhoria da qualidade de vida; 6) a tomada de decisões consciente e 7) a possibilidade de continuar aprendendo” (2001, p.20).

Reconhecendo a educação básica como o alicerce para a ampliação da aprendizagem e o desenvolvimento constante, os conferencistas de Jomtien

declararam ser fundamental atentar a outros ambientes e espaços de aprendizagem além da escola, visto que a família, a comunidade e as diferentes formas de comunicação e informação contribuem para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem da população.

Uma outra estratégia lançada pela Declaração descreveu em seu artigo 3º a busca pela universalização do acesso à educação básica e a melhoria de sua qualidade, reduzindo significativamente as desigualdades de aprendizagem. Além de, concentrar a atenção na aprendizagem para que as pessoas realmente adquiram conhecimentos considerados úteis, que possibilitem a ampliação de suas habilidades de raciocínio, suas aptidões e valores, compreendendo um desenvolvimento efetivo (ARTIGO 4).

Para atender aos objetivos ideológicos e políticos propostos, é que se determinaram como metas orientadoras de consenso da política de Educação para Todos: a expansão dos cuidados básicos e das atividades voltadas à infância; garantia de acesso universal e conclusão do ensino fundamental; melhoria dos resultados de aprendizagem; redução da taxa de analfabetismo adulto à metade; ampliação da educação básica e desenvolvimento de habilidades necessárias à vida dos jovens e adultos; aumento da aquisição de conhecimentos, habilidades e valores fundamentais ao desenvolvimento racional e permanente dos sujeitos e suas famílias (DECLARAÇÃO, 2007).

Segundo Torres (2001), são necessários requisitos para satisfazer as metas estabelecidas em Jomtien, que compreendem: o provimento de políticas de apoio na economia, na cultura e no âmbito social, mobilização de recursos financeiros de ordem pública, privada e voluntária, bem como o fortalecimento da solidariedade internacional. Tais requisitos estabelecem as condições que se fazem necessárias à consolidação do projeto educacional formulado pela Conferência, que tem como foco principal centralizar as atenções mundiais na educação.

É preciso reconhecer que as propostas resultantes da Conferência estão voltadas para a ampliação do alcance e dos meios da educação básica, que vista de maneira ampliada, “[...] não se reduz nem a um período da vida (infância) nem a uma instituição em particular (escola) nem a um único tipo de conhecimento (o contemplado no currículo escolar oficialmente estabelecido) [...]” (TORRES, 2001, p.22). A Declaração sobre Educação para Todos estabeleceu que o início da aprendizagem se dá com o nascimento e se desenvolve por toda a vida, requerendo

o envolvimento da família, da comunidade, dos canais de informação e ação social e dos meios de comunicação para a valorização da cultura, da identidade e dos saberes tradicionais e necessários ao desenvolvimento da aprendizagem (ARTIGO 5).

Dessa maneira, os objetivos preconizados em Jomtien buscam a transformação educacional, cultural, social, política e econômica dos países envolvidos com a proposta de Educação para Todos, partindo do pressuposto de que cada país deverá determinar suas necessidades e expectativas de acordo com sua realidade. Para Torres, essa questão expõe que “[...] cada país deverá definir políticas pensadas a partir da própria realidade, relevantes e apropriadas ao seu contexto, história, cultura, tradição educativa, e que levem em conta o nível de desenvolvimento de suas instituições” (2001, p.81).

A publicação no Brasil, em 1998, do Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado Educação – Um tesouro a descobrir, também conhecido como Relatório Delors, veio contribuir para a análise da situação política e educacional dos países empenhados em atender às exigências econômicas e culturais que se fazem presentes na educação mundial.

Torna-se necessário esclarecer que a comissão responsável pela produção do relatório traçou como premissa o desenvolvimento de uma educação voltada à ampliação das condições humanas e da democracia, indispensáveis à justiça social e à construção de relações de inclusão, complementando e enriquecendo os propósitos da Educação para Todos.

Os ideais reafirmados fundamentam-se no desenvolvimento de uma educação ao longo de toda a vida, visto que as transformações sociais e as novas exigências econômicas e culturais determinam para o campo da educação um papel fundamental no desenvolvimento humano e social, sendo assim importante atentar aos fins e aos meios a que a educação do século XXI está voltada.

Nesse sentido, as propostas educacionais a que se refere o relatório buscam promover a oferta de igualdade de oportunidades a todos os cidadãos, para que através da educação possam participar democraticamente na vida em comunidade, caracterizando assim uma sociedade educativa.

Tudo nos leva, pois, a dar novo valor à dimensão ética e cultural da educação e, deste modo, a dar efetivamente a cada um, os meios de compreender o outro, na sua especificidade, e de compreender o mundo na sua marcha caótica para uma certa unidade (UNESCO, 1998, p.16).

Compreendendo as novas exigências, a educação amplia seu caráter social referenciando as experiências de vida dos sujeitos, tendo a família e a comunidade seu espaço de participação no desenvolvimento deste processo. Para tanto, a comissão destaca a necessidade de participação de todos os setores envolvidos com a educação, em diferentes âmbitos, para que sejam formuladas ações e políticas coerentes aos objetivos traçados por cada país na concretização de uma proposta de educação para todos.

São três os atores principais que contribuem para o sucesso das reformas educativas: em primeiro lugar, a comunidade local, em particular, os pais, os órgãos diretivos das escolas e os professores; em segundo lugar, as autoridades oficiais; em terceiro lugar, a comunidade internacional (UNESCO, 1998, p.25-26).

As avaliações e orientações decorrentes da análise feita pela comissão deixam claro que a elaboração de políticas públicas nacionais, adequadas aos objetivos já aceitos em Jomtien, requer empenho das autoridades na busca por ações conjuntas que primem por descentralização, financiamentos sob a ótica da parceria, atenção às novas tecnologias de comunicação e informação, implementação de escolas de qualidade, universais e inclusivas, e mobilização de recursos sociais (UNESCO, 1998).

No Brasil, a análise e provimento de ações para o campo educacional, atendendo aos objetivos promulgados desde a década de 90, tomam forma com a publicação do documento Plano Nacional de Educação, aprovado pela Câmara dos Deputados no ano 2000.

A aprovação do PNE¹¹, no ano 2000, tem como objetivo traçar metas e diretrizes para a política educacional brasileira por um período de dez anos a contar da data de sua publicação. Para sua elaboração foram levadas em conta sugestões e análises de ordem parlamentar e social, através de representação, buscando assim caracterizar um processo participativo, fundamentado no contexto e na realidade do país, fator considerado essencial pelos órgãos internacionais e que estiveram presentes nas recomendações da Declaração de Jomtien e do Relatório Delors.

¹¹ A sigla PNE refere-se à Plano Nacional de Educação.

Partindo da concepção de que a educação precisa ser analisada em conformidade com as condições sociais, políticas e econômicas do país, o PNE determina os seguintes objetivos a serem alcançados na década da educação:

- a elevação global do nível de escolaridade da população;
- a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; e
- a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2000, p.33).

Tais objetivos visam um comprometimento político e social em torno da educação, que já havia sido preconizado em Jomtien (1990) e foi reafirmado pelo Brasil no Plano Decenal de Educação (1993), buscando superar a desigualdade e exclusão, tão evidentes em nosso país, e oferecer uma educação de qualidade para todos.

3.1 A família dos nossos tempos

Concebendo-se a família como uma instituição social de relevante importância para o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade, torna-se fundamental entender as modificações pelas quais tem passado no decorrer da história.

De forma limitada, muitas vezes se analisa a constituição da família como uniforme e estática, sem considerar que outros sistemas sociais e acontecimentos políticos, sociais, econômicos e culturais têm forte influência em sua organização e entendimento. Para tanto, Paggi; Guareschi definem: “[...] em primeiro lugar que a família é algo dinâmico, tanto em seu formato quanto em sua organização e, em segundo lugar, que existe uma série de fatores que, conjuntamente, contribuem para as mudanças que se operam na família em cada tempo histórico” (2004, p.22).

Ainda nesse sentido, Munhóz (2003) em seus estudos considera que a família tem evoluído rapidamente durante a história, e suas modificações buscam acompanhar as transformações da sociedade.

Dessa maneira, pode-se perceber que a família, assim como a educação, a política, a economia, tem se transformado constantemente sob a influência dos acontecimentos sociais. As modificações podem ser observadas em sua estrutura, organização e papéis em relação ao desenvolvimento e educação dos filhos.

Os diferentes momentos da história mostram que a família se faz presente no contexto social atendendo a necessidades e expectativas diversas, o que caracteriza que “conforme o tempo passa, mudanças sociais, políticas, econômicas e religiosas vão ocorrendo e, com elas, importantes modificações culturais” (PAGGI; GUARESCHI, 2004, p.28).

Na Antigüidade valorizava-se a função de reprodução desempenhada pela família, sociedades fortemente marcadas pela cultura da guerra consideravam importante o nascimento de crianças, para que recebessem, precocemente, treinamento bélico. Já na Idade Média, as famílias voltavam suas atenções ao respeito e obediência à norma e hierarquia social, demonstrando pouco interesse pelo estabelecimento de laços afetivos, principalmente na relação mãe-filho (PAGGI; GUARESCHI, 2004).

Ariès diz ainda, que durante a Idade Média as crianças eram educadas convivendo com os adultos, e após completarem sete anos de idade eram encaminhadas para outras famílias, portanto “a família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental” (1981, p.231).

Além disso, pode-se perceber que as famílias desse período buscavam através de seus filhos manter os padrões sociais e econômicos e garantir seu status. No fim da Idade Média as relações familiares passam a se estruturar sob outra ótica, não mais enraizada em dogmas religiosos, mas enaltecendo-se o uso da razão e da ciência (PAGGI; GUARESCHI, 2004).

Com o advento da Idade Moderna, as famílias passam a se posicionar socialmente de forma diferenciada, a comum rotina de manter as crianças nas ruas e locais públicos, junto aos adultos, foi sendo substituída pela privacidade da vida familiar. A distinção de papéis dentro do grupo familiar, a partir de um novo enfoque da questão sexual e a realização de casamentos com objetivos sociais e econômicos, passou a manter as crianças e as mães dentro dos lares (PAGGI; GUARESCHI, 2004).

Ainda a respeito desse momento histórico, Ariès declara sobre a nova constituição familiar, que:

A família moderna retirou da vida comum não apenas as crianças, mas uma grande parte do tempo e da preocupação dos adultos. Ela correspondeu a uma necessidade de intimidade, e também de identidade: os membros da família se unem pelo sentimento, o costume e o gênero de vida (1981, p.278).

A nova ordem econômica industrial pressupõe que os filhos sejam compreendidos pelas famílias burguesas como capital, conforme Paggi; Guareschi (2004), por isso, passou-se a dispensar maior atenção à educação e cuidado com as crianças, havendo maior vínculo afetivo dentro da família.

Atualmente as correntes transformações sociais têm estabelecido novas configurações ao âmbito familiar, que se tornam visíveis ao serem analisadas as diversas estruturas e composições familiares que permeiam nossa sociedade. O estabelecimento de relações sociais mais democráticas e a saída dos pais do ambiente familiar para cumprirem com suas obrigações profissionais, levaram a uma reestruturação dos papéis e funções desempenhados no seio da família.

A família passa, então, a ser percebida de outra forma, a família nuclear, composta estritamente pelos pais e filhos já não é mais o modelo único. Para Gimeno (2001), diferentes laços biológicos, vínculos sociais e psicológicos e estruturas constituem outras maneiras de analisar a organização familiar, como é o caso da família alargada, que abrange outros vínculos de parentesco além dos pais com seus filhos; a família de origem, aquela em que se nasce; a família de procriação, formada na relação com outro e os filhos gerados; além da família mononuclear, adotiva, sem filhos, reconstruída, entre outras.

Compreende-se, dessa maneira, o conceito de família sob outro enfoque, não mais restrito, sendo pertinente refletir sobre a apreciação de Gimeno ao dizer que, “o termo ‘família’ é assim um termo com limites pouco precisos, no qual o critério de parentesco atinge diversos graus, e em cada cultura estabelece-se um ponto de clivagem entre os que pertencem à família e os que não pertencem” (2001, p.43, grifos do original).

Para Munhóz (2003), a família tem sido influenciada por novos valores, mas se mantém como responsabilidade desta, a seguridade dos filhos, concebidos como uma esperança e uma realização para os pais.

Percebe-se também, que os pais têm se preocupado com o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos dos filhos, para que esses possam tornar-se adultos

autônomos e independentes, em uma sociedade que exige cada vez mais essas características (PAGGI; GUARESCHI, 2004).

Nesse sentido, é que cabe ressaltar a importância do contexto político-social e econômico na organização da família, reconhecendo-se que:

As transformações do modo de produção capitalista, o regime político neoliberal, o desenvolvimento das novas tecnologias, novos valores e padrões culturais ligados ao consumo, a participação da mulher no mercado de trabalho, as novas leis do divórcio e a revolução sexual e contraceptiva, entre outros fatores, têm introduzido profundas modificações na estrutura familiar e nas relações que se estabelecem entre os membros das famílias (PAGGI; GUARESCHI, 2004, p.61).

A família dos dias de hoje, passa a existir alicerçada em laços afetivos mais fortes e duradouros e que ultrapassam os limites do parentesco de primeira ordem. A diversidade de tipos de família existente, já não estabelece como ideal a formação da família nuclear. Novas formas de se conceber o papel de homens e mulheres dentro da sociedade também se refletiu na família, alargando-se a responsabilidade e cuidado das crianças para demais sujeitos da família e não só às mães.

Além disso, entende-se que a família tem se preocupado significativamente com a provisão de recursos que possibilitem o desenvolvimento dos filhos, em que a competitividade e a individualidade se fazem normalmente presentes, até mesmo porque o isolamento das famílias de um convívio social amplo tem sido cada vez mais explícito. São as marcas de um tempo em que a cultura e a economia determinam novos valores e condutas.

3.2 Gestão educacional e escola inclusiva: (re) significando concepções e práticas

A partir da análise do contexto social atual e das expectativas em torno da promoção da qualidade da educação, compreende-se a necessidade de que sociedade e escola busquem (re) pensar as concepções sobre educação e organizar práticas pedagógicas diferenciadas.

O investimento por parte dos governos e as orientações em torno do estabelecimento de práticas democráticas e inclusivas têm como objetivo atender aos pressupostos educacionais da atualidade. Para tanto, mudanças significativas

requerem empenho e organização dos diferentes setores envolvidos no desenvolvimento da educação.

Nesse sentido, a gestão educacional dos sistemas de ensino e das escolas, bem como as escolas inclusivas têm sido questões referenciadas no âmbito das políticas de educação, apresentando como enfoque a descentralização, a democratização e a participação de todos no provimento de uma educação de qualidade.

Na busca pela (re) significação dos processos de organização da educação e qualificação do ensino, a gestão educacional passa a ser analisada como uma perspectiva de trabalho que compreende a mobilização coletiva, uma orientação teórica diferenciada e ações políticas, metodológicas e técnicas mais amplas e democráticas (LÜCK, 2006a).

A gestão pressupõe práticas democráticas e a valorização da participação de todos os segmentos nos processos decisórios e na efetivação do ensino. Para melhor entendimento dessas questões, torna-se fundamental que se reflita sobre o conceito de gestão educacional exposto por Lück (2006a):

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados) (p.35-36).

Esta concepção estabelece que a educação e a escola precisam ser pensadas a partir de um enfoque global, atentando-se a questões mais amplas, de cunho social e político, que determinam os princípios democráticos e inclusivos aos quais a educação brasileira têm se direcionado atualmente. Para tanto, fazem-se necessárias ações conjuntas que promovam a democracia e a participação, constituindo os sistemas de ensino e a escolas de um poder autônomo e uma responsabilização de toda a sociedade para com os objetivos educacionais.

O estabelecimento da autonomia e a participação estão alicerçados em uma prática democrática de gestão que requer o envolvimento de todos com a educação (governantes, sociedade civil, comunidade educativa, dirigentes, funcionários,

professores, alunos e família), buscando a unidade e organização das ações propostas para o desenvolvimento da educação (LÜCK, 2006a).

A gestão democrática passa a ser referenciada no campo educacional em consonância com demais acontecimentos sociais que têm articulado uma nova estrutura da educação. A atenção a aspectos políticos e sociais possibilitou que se concebesse a educação como importante setor da sociedade, compreendendo que sua organização e suas práticas contribuem significativamente para o desenvolvimento de nosso país.

Cabe ainda, de acordo com Lück (2006c) considerar que a gestão democrática tem se estruturado no intuito de buscar estabelecer relações entre as ações dos sistemas de ensino e as das escolas, permitindo assim que se constitua uma organização diferenciada, mais próxima e horizontal. Nesta perspectiva a autora define gestão democrática como,

[...] o processo em que se criam condições para que os membros de uma coletividade não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam a responsabilidade por sua implementação. Isso porque democracia pressupõe muito mais que tomar decisões: envolve a consciência de construção do conjunto da unidade social e de seu processo de melhoria contínua como um todo (p.57).

Esse novo sentido da organização escolar implica na descentralização das decisões, desenvolvimento da autonomia educacional e participação democrática, para que possam ser propostos planejamentos que atendam às reais necessidades da população e sejam coerentes às políticas e diretrizes gerais do ensino. Estas ações requerem empenho e envolvimento efetivo para que não se caia no discurso vazio e em reflexões desarticuladas, dissociadas da prática.

A descentralização é uma das características da democratização da gestão dos sistemas de ensino e das escolas, pois com a compreensão de que as questões educacionais são amplas e complexas existe a necessidade de antever ações descentralizadas. Nesse sentido, descentralizar implica na participação como forma de mobilizar todos os sujeitos para a transformação do contexto educacional e garantir que as mudanças sejam sustentadas (LÜCK, 2006a).

Entende-se ainda, que o estabelecimento da descentralização se faz necessário no contexto atual pelo reconhecimento de que cada escola solicita ações diferenciadas que estejam de acordo com suas necessidades, portanto apenas

determinações externas e centralizadas acabam por não provê-la do que necessita. Além disso, os objetivos do processo de democratização requerem práticas participativas, que promovam o entendimento de que toda sociedade se torna responsável pela educação podendo assim, tomar decisões coerentes e efetivar mudanças significativas (LÜCK, 2006b).

A descentralização se configura então, como uma ação complexa e marcada pela diversidade que constitui nosso país, analisada conforme a percepção de Lück “[...] tendo como pano de fundo tanto, e fundamentalmente, a perspectiva de democratização da sociedade, como também a melhor gestão de processos sociais e recursos, visando a obtenção de melhores resultados educacionais” (2006b, p.46). Dessa maneira, as práticas de descentralização da gestão educacional atentam prioritariamente aos princípios e objetivos comuns da sociedade e da educação.

Além da descentralização, a gestão democrática pressupõe o desenvolvimento da autonomia definida como a “[...] ampliação do espaço de decisão, voltada para o fortalecimento da escola e melhoria da qualidade do ensino que oferece, e da aprendizagem que promove pelo desenvolvimento de sujeitos ativos e participativos” (LÜCK, 2006b, p.91).

Percebe-se cotidianamente um entendimento sobre autonomia da educação vinculado estritamente ao contexto financeiro, no entanto, a autonomia se refere a um processo político e social mais amplo que abrange a tomada de decisões coerentes e a disponibilização de recursos de forma descentralizada, a partir da democratização e participação conjunta de todos os setores (LÜCK, 2006b).

Conforme Lück (2006b), a autonomia compreende um processo contínuo de efetivação das práticas democráticas e participativas, voltadas ao atendimento dos desígnios sociais do contexto educacional. Sendo assim, a gestão é entendida como a mobilização de transformações dos processos sociais que circundam o contexto educacional e exigem a participação e cooperação adequada dos sujeitos que o compõem.

A participação é intrínseca à democratização da gestão educacional, e seu estabelecimento busca impulsionar a construção da democracia social e o envolvimento de todos os setores para a implementação de uma educação de qualidade. Para Lück, a gestão participativa é concebida,

[...] no entendimento de que o alcance dos objetivos educacionais, em seu sentido amplo, depende da canalização e do emprego adequado da energia dinâmica das relações interpessoais ocorrentes no contexto de sistemas de ensino e escolas, em torno de objetivos educacionais, concebidos e assumidos por seus membros, de modo a constituir um empenho coletivo em torno de sua realização (2006c, p.22-23).

Cabe ressaltar, que muitas vezes a participação é percebida, de forma limitada, como a possibilidade de participar da tomada de decisões no contexto educacional. No entanto, a efetivação plena da participação, na perspectiva democrática, pressupõe além da tomada de decisões, o engajamento e empenho dos profissionais e da sociedade em geral para efetivar e garantir ações coerentes, que atendam às decisões tomadas em âmbito coletivo (LÜCK, 2006c).

A participação apresenta um caráter pedagógico e social que objetiva mudar as relações que se estabelecem entre diferentes sujeitos, tanto nos sistemas de ensino quanto nas escolas. A possibilidade de desenvolver uma prática participativa na educação promove a melhoria das condições de aprendizagem que se estabelecem nas escolas, assim como possibilita mudanças na organização e gestão desses ambientes.

Lück (2006c) em suas considerações apresenta dois objetivos principais da participação no contexto educacional, definidos da seguinte forma:

- a) Promover o desenvolvimento do ser humano como ser social (cidadão) e a transformação da escola como unidade social dinâmica e aberta à comunidade, de modo que a educação se transforme em um valor cultivado pela comunidade e não seja, como muitas vezes é hoje considerada, uma responsabilidade exclusiva de governo e da escola.
- b) Desenvolver o comunitarismo e o espírito de coletividade na escola, caracterizados pela responsabilidade social conjunta, de modo que esta se torne ambiente de expressão de cidadania por parte de seus profissionais e de aprendizagem social efetiva e de cidadania, por seus alunos (p.52-53).

Entende-se, no entanto, que o desenvolvimento de ações participativas na educação não tem sido tarefa fácil para gestores, profissionais e população em geral, visto que a organização do ensino no país é, ainda, fortemente marcada pela centralização do poder e por práticas individualistas. A participação requer um ambiente democrático em âmbito político, pedagógico e técnico, deslocando assim posicionamentos e concepções pré-estabelecidas, fundamentadas na autoridade. Pode-se dizer ainda, que a participação na gestão educacional requer a análise e o entendimento das questões educativas sob um enfoque interativo e global, que

reconhece a realidade como dinâmica e, portanto, propõe ações coerentes que possibilitem sua melhoria (LÜCK, 2006c).

No que diz respeito à participação da família na gestão, propõe-se normalmente sua relação com assuntos de ordem pouco relevante para o contexto que se supõe atender numa perspectiva democrática. Grande parte das vezes, a família é chamada à escola para tratar de problemas na aprendizagem de seus filhos ou então para o provimento de aspectos financeiros e materiais para a escola.

Contudo, a democratização dos processos de gestão educacional requer uma participação efetiva das famílias no sentido de integrá-las num trabalho colaborativo, desde o âmbito da tomada de decisões até a efetivação de ações que contribuam para a melhoria do ensino, a inclusão e a formação cidadã. De acordo com Lück, “essa participação dos pais na vida da escola tem sido observada, em pesquisas internacionais, como um dos indicadores mais significativos na determinação da qualidade do ensino [...]” (2006c, p.86).

Nesse sentido, torna-se necessário refletir sobre as formas de organização da gestão nos sistemas de ensino e nas escolas para que a participação contribua para a efetivação de um trabalho conjunto entre o governo, as escolas e a sociedade. Deixando assim, de se promover iniciativas centralizadas e desprovidas de sentido para o atendimento das necessidades de cada contexto.

A democratização da educação como possibilidade de participação de todos nas decisões e na busca pela transformação da realidade educacional de nosso país, é fator fundamental para o provimento de condições que permitam o desenvolvimento de pressupostos inclusivos no âmbito escolar.

Para que a inclusão promova a mudança de concepções e o estabelecimento de práticas menos excludentes e discriminatórias, com vistas ao provimento de uma escola para todos, os pressupostos da democratização precisam ser também referenciados.

Como se pode considerar em capítulo anterior, a relação da sociedade com as pessoas com deficiência tem se alterado significativamente conforme o momento histórico-social que vivemos. Atualmente, a busca pelo desenvolvimento de uma sociedade democrática requer que a educação reorganize suas práticas no campo da educação especial, para que se possa promover uma educação de qualidade para todos.

Percebe-se a necessidade de a partir da inclusão, promover a participação crítica e cidadã de todos aqueles que, de uma forma ou outra, têm sido excluídos dos processos de decisão e das mudanças que impulsionam o desenvolvimento da sociedade. Para Carvalho, o termo inclusão se refere “[...] ao acesso, ingresso e permanência desses alunos em nossas escolas como aprendizes de sucesso e não como números de matrícula ou como mais um na sala de aula do ensino regular” (2000b, p.101).

Ao serem proclamados os princípios da democratização, a questão da participação e da não exclusão dos indivíduos passou a ser trabalhada. Dessa maneira, a construção da sociedade inclusiva, assim como da escola inclusiva passou a receber maior apoio das famílias, dos profissionais da educação e da sociedade como um todo (CARVALHO, 2004).

Verifica-se que ainda existem dúvidas em relação à perspectiva inclusiva, e a principal delas diz respeito ao fato de se pensar a implementação de uma proposta de inclusão, direcionada exclusivamente ao alunado da educação especial, ou seja, àqueles que se encontram nas escolas e classes especiais.

Sob este enfoque concebe-se, muitas vezes, a inclusão como a mera transferência desses sujeitos para as classes do ensino comum, essa concepção está tão presente no ideário social que, “[...] mal permite discutir outra modalidade de exclusão: a dos que nunca tiveram acesso às escolas, sejam alunos com ou sem deficiência e que precisam nelas ingressar, ficar e aprender” (CARVALHO, 2004, p.27).

Tais evidências configuram a necessidade de se analisar a questão da inclusão social e educacional, tendo em vista a estrutura da sociedade em que vivemos e das expectativas em torno da educação. A inclusão requer o entendimento do respeito à diversidade e o estabelecimento de relações mais democráticas e solidárias, que possibilitem a todos o direito de participação na vida social, econômica e cultural do país.

Fundamentadas no princípio da oferta de uma educação de qualidade para todos, a democratização e a inclusão pressupõem que sejam desenvolvidas práticas educativas que atendam às necessidades de todos os alunos, culminando com o direito de todos ao acesso e permanência no ensino comum. Nesse sentido, as escolas inclusivas são definidas de acordo com Carvalho, como:

[...] escolas para todos, o que implica num sistema educacional que reconheça e se prepare para atender às diferenças individuais, respeitando as necessidades de todos os alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem (2000a, p.170).

Entende-se a partir do conceito apresentado, que as escolas inclusivas apresentam como objetivo fundamental a provisão de práticas diferenciadas que promovam a aprendizagem, a cidadania e o desenvolvimento de todos os alunos, indiscriminadamente. Para tanto, exigem posturas mais flexíveis por parte dos profissionais e a participação democrática de todos os envolvidos neste processo, principalmente os alunos e suas famílias.

Essas exigências se fazem pertinentes, visto que as escolas têm, cotidianamente, estabelecido suas práticas sem considerar a diversidade de condições e características dos alunos, promovendo um ensino baseado na homogeneidade e em parâmetros de normalidade.

Nesse sentido, a educação inclusiva busca, intrinsecamente, a promoção de uma educação de qualidade para todos, eliminando barreiras que se fazem presentes na aprendizagem e participação dos alunos, assim como prover o acesso e, principalmente, garantir a permanência dos educandos na escola (CARVALHO, 2004).

Compreende-se que pensar a inclusão requer a articulação com setores que não se restringem apenas à educação, pois outros setores sociais tendem a contribuir de forma significativa para o provimento de recursos e propostas coerentes às mudanças que se fazem necessárias. Para tanto, descentralizar ações e promover a participação contribui para a articulação de diferentes esferas. Pode-se assim dizer, de acordo com Carvalho, “[...] que são os princípios democráticos os que fundamentam os sistemas educacionais inclusivos” (2004, p.78).

A democratização da educação enquanto princípio norteador do estabelecimento da inclusão está vinculada a atual proposta de estruturação da sociedade, que solicita diferentes formas de gestão dos sistemas de ensino e das escolas, assim como o desenvolvimento de uma educação de qualidade, voltada ao direito de igualdade de oportunidades a todos.

Uma nova ética se impõe, conferindo a todos igualdade de valor, igualdade de direitos – particularmente os de equidade – e a necessidade de

superação de qualquer forma de discriminação por questões étnicas, sócio-econômicas, de classes sociais ou de peculiaridades individuais mais diferenciadas (CARVALHO, 2004, p.34).

O estabelecimento de práticas e planejamentos compartilhados no contexto educacional são aspectos relevantes da proposta inclusiva, pois “[...] a escola como instituição educacional é uma unidade social empenhada em concretizar a intencionalidade educativa estabelecida segundo a filosofia de educação adotada” (CARVALHO, 2004, p.110). Dessa maneira, decisões tomadas no coletivo são absorvidas por todos com mais facilidade e pressupõem mudanças educacionais pertinentes.

Torna-se pertinente analisar a inclusão a partir do enfoque na igualdade de oportunidades, como um processo que considere as práticas pedagógicas e institucionais, as intenções e concepções daqueles envolvidos diretamente com o ensino, bem como a abertura para ações democráticas e participativas na escola e na sociedade.

Com isso, a proposta de inclusão educacional passa a exigir mudanças que contemplam desde a formação dos professores até a promoção da participação de alunos, famílias, professores, funcionários e sociedade em geral no cotidiano da escola, passando ainda pela reestruturação do papel político e social da escola e o incentivo de que as ações possam transformar as condições do ensino existentes hoje (CARVALHO, 2000a).

A partir do que foi discutido, entende-se que proposições em torno da inclusão educacional transcendem referências limitadas aos alunos que apresentam alguma deficiência. Incluir se refere à igualdade de oportunidades e à oferta de uma educação de qualidade a todo e qualquer educando, priorizando-se o respeito à diversidade e o desenvolvimento de práticas democráticas e participativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos este estudo, gostaríamos de apresentar algumas reflexões sobre o lugar da família na escola inclusiva a partir da perspectiva de gestão democrática. Cabe ressaltar que não temos o intuito de estabelecer um ponto final a estas discussões, visto que as considerações que se fazem presentes partem de uma análise construída com base em pressupostos teóricos e metodológicos que vêm nos acompanhando nessa trajetória, mas que poderão ser ampliados e receber um outro enfoque na realização de novas pesquisas.

Pode-se perceber que as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais de cada período têm influenciado na elaboração de políticas públicas e na determinação de concepções e objetivos no campo da educação. Nesse mesmo contexto, observamos a ocorrência de mudanças no cotidiano da família, que passa a ser analisada e compreendida de diferentes formas, quando se levam em consideração tais transformações.

A necessidade de redefinição das práticas educacionais, pertinente no período atual, está fundamentada na busca pela organização de uma sociedade mais democrática e inclusiva, que promova uma educação de qualidade para todos. Essa questão, como vimos, tem sido debatida em âmbito nacional e internacional por diferentes setores, no intuito de buscar o engajamento de toda a sociedade, educativa e geral, na tomada de decisões e na efetivação de ações que possibilitem a transformação da realidade social e educacional do país.

O entendimento de que a educação possibilita o desenvolvimento da sociedade e de seus cidadãos solicita da escola uma redefinição das relações estabelecidas com a sociedade e a família, bem como a revisão de suas teorias e práticas. Uma escola inclusiva e democrática se define pela participação de todos, sem exclusão, dos processos de promoção pessoal e social, compartilhando de

interesses comuns que promovam a inserção na vida social, econômica e política do país.

Reconhece-se que muito se tem feito pela inclusão e democratização da educação, e a sociedade tem evoluído significativamente em relação à igualdade de direitos, valorização da identidade pessoal e respeito às minorias, minimizando desta forma as variadas formas de exclusão e preconceito. No entanto, a valorização da diversidade e o respeito às diferenças individuais, tanto na escola quanto na sociedade, exigem a previsão de ações que garantam a efetiva participação e acesso aos bens comuns a todos os cidadãos.

Nesse sentido, o que se espera é que a educação de qualidade deixe de ser apenas uma proposta e seja assumida pelo governo e a sociedade, promovendo-se assim uma prática coerente às necessidades sociais da população. A implementação de ações democráticas e inclusivas possibilitará o desenvolvimento da cidadania, do respeito à diversidade e do direito de todos à educação.

O estabelecimento de uma organização diferenciada para atender aos pressupostos de uma educação de qualidade requer o envolvimento de todos nos processos de gestão. O compartilhamento de responsabilidades e a participação de professores, funcionários, alunos, famílias e comunidade nas relações escolares promovem mudanças que dinamizam o processo educacional.

Para tanto, torna-se necessário criar espaço para a participação efetiva da família na gestão da escola, entendendo a real necessidade de uma atuação consciente por parte dos diferentes grupos que assumirão o exercício cidadão de decidir e agir acerca de questões sobre a função, organização e contexto da escola.

Ao se promover a participação de todos os sujeitos no desenvolvimento da educação, estamos possibilitando a construção não apenas de uma escola de qualidade, mas de uma sociedade mais democrática e coerente aos anseios da população.

Dessa maneira, reconhecemos como incoerente conceber que a proposta da escola inclusiva se restringe apenas ao desmonte da educação especial e a inserção de alunos com deficiência no ensino comum, pois a inclusão objetiva a real democratização das escolas para que se promova a formação cidadã de todos os educandos.

É preciso entender, que inclusão e democratização são processos que se interligam e complementam a todo o momento, visto que pressupõem práticas

pedagógicas e sociais que primam pela mudança de concepções e pelo desenvolvimento de ações participativas e cidadãs que incluam todos os sujeitos.

Assim, percebemos na realização desse estudo que as correntes transformações político-sociais e econômicas que caracterizam o contexto atual fazem com que a família passe a ocupar um espaço de maior participação no ambiente educacional, fundamentado em práticas democráticas e inclusivas. Concomitante a isso, vemos ampliarem-se as preocupações da família com o provimento da educação de qualidade, que possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências fundamentais para o enfrentamento dos desafios da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. São Paulo: Brasil, 1996.

BRASIL, MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais**. Tradução de Edílson Alkmim da Cunha. 2. ed. Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: CDI/CP, 2000.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. 3. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

_____. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

_____. **Educação inclusiva**: a escola. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006. (Série: Educação Inclusiva; 3)

BRASIL. Lei n. 5692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Lei de Diretrizes e Bases da**

Educação Nacional, Brasília, 11 de ago. 1971. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692-71.htm>>. Acesso em: 21 abr. 2007.

BRASIL. Lei n. 4024/61, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, 20 de dez. 1961. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>>. Acesso em: 16 mai. 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a educação especial**. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

_____. **Temas em educação especial**. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000a.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000b.

_____. **Uma promessa de futuro: aprendizagem para todos e por toda a vida**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos: Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, 5 a 9 de mar. 1990. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/>>. Acesso em: 05 mar. 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. A gestão democrática e a construção de processos coletivos de participação e decisão na escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (orgs). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papirus, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GIMENO, Adelina. **A família: o desafio da diversidade**. Tradução de Chrys Chrystello. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea)

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação)

LÜCK, Heloísa. et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** Petrópolis: Vozes, 2005.

LUCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática.** Vol. I. Petrópolis: Vozes, 2006a. (Série: Cadernos de Gestão)

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** Vol. II. Petrópolis: Vozes, 2006b. (Série: Cadernos de Gestão)

_____. **A gestão participativa na escola.** Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2006c. (Série: Cadernos de Gestão)

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento de execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **Informática e educação: discutindo limites e possibilidades.** Santa Maria: UFSM, 2006.

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

PAGGI, Karina Preisig; GUARESCHI, Pedrinho A. **O desafio dos limites: um enfoque psicossocial na educação dos filhos.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

SANDER, Benno. Política e administração da educação no Brasil: momentos de uma história em construção. In: SANDER, Benno. **Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação.** Brasília: Liber Livro, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

TORRES, Rosa María. **Educação para Todos: a tarefa por fazer.** Tradução de Daisy Vaz Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNESCO. Ministério da Educação. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, 1998.