

**GESTÃO ESCOLAR PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA: CONQUISTAS E
DESAFIOS**

REGINA RITA DA SILVA SANTOS

**GESTÃO ESCOLAR PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA: CONQUISTAS E
DESAFIOS**

REGINA RITA DA SILVA SANTOS

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Instituição Educacional: Organização e Gestão.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Ivone Tambelli Schmidt

371.9
S237g

Santos, Regina Rita da Silva

Gestão escolar para uma escola inclusiva:
conquistas e desafios / Regina Rita da Silva
santos – Presidente Prudente, 2011.
90 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) –
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE,
Presidente Prudente, SP, 2011.

Bibliografia

1. Gestão escolar – 2. Políticas públicas. 3.
Educação inclusiva. I Título.

REGINA RITA DA SILVA SANTOS

**GESTÃO ESCOLAR PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA:
CONQUISTAS E DESAFIOS**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 25 de agosto 2011.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ivone Tambelli Schmidt
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

Banca: Prof. Dr. Levino Bertan
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

Banca: Prof^a. Dr^a. Marlene Aparecida Barchi Dib
Instituto Educacional de Assis – IEDA
Assis - SP

DEDICATÓRIA

*Aos meus pais Genésio e Sebastiana,
Ao meu filho amado Gabriel Henrique,
À minha irmã Fátima,
Aos meus sobrinhos Thais, Yago e Diogo Cesar.*

Porque família é começo, meio e fim.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de toda a vida.

Em especial à minha família; aos meus queridos pais, Genesio e Sebastiana pelas orações, pelo conselho, empenho, estímulo, força para realizar este trabalho e o grande amor dado a mim em todos os momentos bons e ruins de minha vida. Amo muito vocês!

À Profa. Dra. Ivone Tambelli Schmidt, que por meio da sua orientação, compreensão e oportunidade dada a mim, durante a pesquisa, possibilitou-me alcançar mais uma etapa em minha vida, acadêmica e pessoal.

À banca, Prof. Dr. Levino Bertan e Profa. Dra. Marlene Aparecida Barchi Dib, pelas valiosas sugestões e trabalho dedicado à avaliação do presente estudo.

À funcionária da UNOESTE e amiga Ina de Oliveira Lima, pelo carinho e prontidão no atendimento concedido no decorrer do mestrado.

Aos gestores e amigos: Edileuza, Ednéia, Kleber e Maria Cristina pela parceria e empenho nos trabalhos desenvolvidos durante esta pesquisa.

À amiga Aline Elizabeth Martins Janial, pelo estímulo, incentivo e apoio nas discussões rumo a uma nova proposta de Educação Inclusiva.

À Profa. Helena Carolina Marrey Nauhardt, minha amiga e mestra, pela colaboração e por acreditar no meu potencial, abrindo, assim, as portas para que a Educação Inclusiva fizesse parte da minha vida profissional e pessoal.

Às amigas que são verdadeiras bênçãos em minha vida: Dirce Paulino - Tia Dirce - e Silvana Aparecida Klébis, pela força espiritual, pelo carinho e abraço amigo nos momentos que meu caminhar neste trabalho ficava tortuoso e indefinido...

Às amigas e profissionais de educação: Benedita Aparecida Camargo, Claudia Pereira de Pádua Sabia, Fátima Cristina da Silva Santos, Iraci de Souza Macedo, Jamile Maria Nascimento, Maria das Dores Pereira Stadella, Marli de Oliveira Rodrigues, Náide Videira Braga, Patrícia Herreira Bonati, Raimunda Abou Gebran, Renata Andréia Praça Orosco de Souza, Rosângela Garcia Maldonado, Rosana Alves Ribas Moragas, educadoras “modelos” que trabalham incansavelmente pelo sucesso de uma educação de qualidade em nosso país.

Às minhas amigas e equipe de trabalho nos períodos de março/2000 a julho/2008, professoras do ensino especializado. Da Deficiência Auditiva: Valéria Isaura de Souza, Selma Maria Ralo Justino e Luciana Sanches Tizziani; da Deficiência Visual: Leila Midori Ono e Cleide Maria de Castro; da Deficiência Intelectual: Cleuza Ferreira de Barros e Geralda Nilza de Oliveira.

Enfim, a todos que, de alguma maneira, contribuíram para a execução desse trabalho, seja pela ajuda constante ou por uma palavra de amizade!

Muito obrigada!

*“O princípio da diferença exige reconhecimento das diferenças.
E surge o grande direito – o direito a ter direito nesta sociedade civil global.
Temos o direito de ser iguais quando as diferenças nos inferiorizam.
Temos o direito a ser diferentes, quando a igualdade nos descaracteriza”.*

Boaventura de Sousa Santos

RESUMO

Gestão escolar para uma escola inclusiva: conquistas e desafios

Esta pesquisa tem por objetivo identificar as ações desenvolvidas pela gestão escolar com vistas a construir uma escola inclusiva, em uma escola pública da Diretoria de Ensino Região de Presidente Prudente. A metodologia proposta envolve a abordagem qualitativa e os sujeitos da pesquisa são constituídos por profissionais que atuam na escola, assim distribuídos: diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico do ensino fundamental e coordenador pedagógico do ensino do ensino médio. Na coleta de dados, foram utilizadas entrevistas individuais, com roteiros elaborados previamente e análise documental; planos de trabalho das coordenadoras pedagógicas; atas das HTPCs e proposta pedagógica da escola que tratam do cotidiano da escola e de seus atores. Os dados coletados foram organizados e analisados por meio da análise de conteúdo, a qual permitiu uma definição de categorias de análise. Este trabalho revelou que o entendimento sobre o conceito, os princípios que norteiam a proposta de educação inclusiva na unidade escolar ainda não estão bem definidos para os gestores oficiais. Apesar de prevalecer o entendimento de gestão compartilhada, os entrevistados não mostraram a necessidade dessa gestão para a construção de uma escola inclusiva. Contudo, esta pesquisa concluiu que nessa unidade escolar as ações da gestão para a educação inclusiva são pontuais, isoladas e não estão fundamentadas, organizadas ou planejadas nas diretrizes gerais da escola.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Políticas Públicas. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

School management meant for an inclusive school: achievements and challenges

This research was carried out to identify actions developed by school management aiming at organizing an inclusive school, in a public school within Presidente Prudente Education Superintendency. The methodology proposed for it comprises the qualitative approach and the research subjects are professionals working in the school divided into the following categories: principal, assistant principal, grade/junior high school pedagogical coordinator and senior high school pedagogical coordinator. To collect the data, individual interviews were held, with previously organized scripts and documental analysis; work plans developed by the pedagogical coordinators; team pedagogical meetings (HTPC) minutes and pedagogical proposal of the school at issue dealing with its daily life and the people involved in it. The collected data were organized and analyzed by means of content analysis, which allowed a definition of the analysis categories. This research showed that the understanding of the concept, the principles which guide the proposal for inclusive education in the school at issue have not been well defined yet by the official managers. In spite of prevailing an understanding of the shared management, the interviewed people did not show the need of that management in the construction of an inclusive school. However, this research suggested that in that school actions for achieving an inclusive education are precise, isolated, and are not, organized, planned or based on the general guidelines of the school.

Keywords: School Management. Public Policies. Inclusive Education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Caminhos da Inclusão	32
QUADRO 2 - Legislação que Contempla a Educação Especial	34
QUADRO 3 - Perfil do Entrevistado 1	58
QUADRO 4 - Perfil do Entrevistado 2	59
QUADRO 5 - Perfil do Entrevistado 3	59
QUADRO 6 - Perfil do Entrevistado 4	60
QUADRO 7 - Perfil do atendimento oferecido pela escola	60
QUADRO 8 - Categorias relacionadas à temática Educação Inclusiva	61
QUADRO 9 - Categorias relacionadas à temática Gestão Democrática	66
QUADRO 10 - Categorias relacionadas à temática Política Educacional para Educação Inclusiva	68
QUADRO 11 - Categorias relacionadas à temática Práticas Escolares para Inclusão	71
QUADRO 12 - Categorias relacionadas à temática Acessibilidade	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	- Atendimento Educacional Especializado
BPC	- Benefício de Prestação Continuada
CAPE	- Centro de Apoio Pedagógico Especializado
CENP	- Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
HTPC	- Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo
IFES	- Instituições Federais de Ensino Superior
Incluir	- Programa de Acessibilidade na Educação Superior
Inep	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
NEE	- Necessidades Educacionais Especiais
ONU	- Organização das Nações Unidas
PAR	- Plano de Ações Articuladas
PCEF	- Professor Coordenador Pedagógico do Ensino Fundamental
PCEM	- Professor Coordenador Pedagógico do Ensino Médio
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	- Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Escola
SAPE	- Serviço de Apoio Pedagógico Especializado
SEE	- Secretaria de Estado da Educação
SR	- Sala Recursos
UAB	- Universidade Aberta do Brasil
Unesco	- Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 O PAPEL DO GESTOR NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA	18
2.1 Conceituando Gestão Escolar	18
2.2 O Papel dos Gestores Escolares	24
2.3 Desafios da Gestão Democrática na Construção de uma Escola Inclusiva	26
3 O DISCURSO OFICIAL	29
3.1 O Papel das Leis...	29
3.2 Aspectos Históricos da Educação Especial e sua Legislação	30
3.3 Declaração de Salamanca e suas Repercussões no Brasil	39
3.4 Políticas Públicas para a Educação Inclusiva	43
3.4.1 Políticas Públicas no Brasil – MEC/SEE-SP	48
3.4.2 Políticas Públicas no Estado de São Paulo – CENP e SEE-SP	52
4 A INCLUSÃO E O OLHAR DO GESTOR ESCOLAR – A PRÁTICA REVELADA	57
4.1 A Pesquisa	57
4.2 Análise dos Dados	58
4.2.1 O perfil dos entrevistados e do atendimento oferecido pela escola	58
4.2.2 Análise das entrevistas e dos documentos	61
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	79
ANEXO	84
ANEXO A - TERMO DE LIVRE E ESCLARECIDO CONSENTIMENTO	85
APÊNDICES	86
APÊNDICE A - IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO	87
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA	88
APÊNDICE C – GLOSSÁRIO	89

1 INTRODUÇÃO

*“O grande milagre da vida é não existir nenhuma pessoa igual à outra pessoa. Somos todos absolutamente únicos.”
Roseana Muna*

A valorização da diversidade humana desperta interesse de muitos estudiosos e, neste sentido, estão sendo tomadas atitudes de aceitação das diferenças e não uma simples gestão dos desafios que ocorrem no cotidiano escolar.

Neste contexto, é necessário que a escola encontre respostas no processo educativo para atender às necessidades de seus alunos e valorizar as diversidades, enriquecendo e proporcionando uma educação de qualidade para todos.

Assim, pode-se dizer que a escola, hoje, deve ter em seu projeto pedagógico a ideia de unidade diversificada, pois, concebida como instituição social que tem por obrigação atender a todas as crianças, sem exceção, cabe ao gestor, organizar a instituição escolar de maneira que esta se poste como representação democrática. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999b, p. 23):

A diversidade existente na comunidade escolar contempla uma ampla dimensão de características. Necessidades educacionais podem ser identificadas em diversas situações representativas de dificuldades de aprendizagem, como decorrência de condições individuais, econômicas e socioculturais dos alunos: crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas; crianças com deficiência e bem dotadas; crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas; criança de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais; e crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados.

Portanto, pode-se entender que a expressão Necessidades Educacionais Especiais (NEE) refere-se a crianças que possuem dificuldades para aprender, não necessariamente relacionada a uma deficiência. É um termo mais amplo. É possível, então, ter-se uma variedade de necessidades, devido às dificuldades serem específicas de cada aluno (BRASIL, 1999b).

A tarefa da gestão para uma educação inclusiva é árdua, mas é tempo de mudanças de valores e de atitudes. Nesta direção, concorda-se com a Unesco (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas), que adota a Educação Inclusiva como aspecto central de sua política educacional, visto

que as transformações para a inclusão pressupõem o desenvolvimento de uma nova cultura de gestão educacional e, neste caso, é o sistema escolar que deve se ajustar para satisfazer às necessidades de todos os educandos.

O estado democrático tem sido cada vez mais responsabilizado, pois é de sua competência direta promover condições para todos os segmentos populacionais por meio das políticas públicas educacionais.

Paralelamente à luta dos direitos humanos, foi se concretizando a ideia de direito à educação e, devido a este processo, a instituição escolar destacou-se na integração de pessoas.

As políticas de gestão educacional têm buscado o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos, o que implica atender à diversidade, identificando as necessidades educacionais da comunidade escolar em sua complexidade e, para tanto, faz-se necessária uma revisão de práticas de gestão que superem a visão biologistas de necessidade especial, o que de acordo com Souza (2005, p. 74):

A própria evolução social, no que diz respeito à necessidade de revisão das práticas sociais de atendimento e abordagem das populações de portadores de deficiência, possibilita a evolução conceitual às concepções mais biologistas e acrescidas às concepções que mostram as influências culturais e sociais sobre o desenvolvimento da criança, apontando as possibilidades de intervenção.

Um dos maiores desafios para a gestão da escola inclusiva deve ser o aprimoramento da prática pedagógica por meio de constantes reflexões visando à compreensão de problemas educacionais, pois, segundo Oliveira (2007, p. 1):

[...] entender a diversidade neste contexto, é visualizar-se algumas possibilidades e perspectivas, que são extraídas de experiências em desenvolvimento nos mais variados campos, a exemplo dos movimentos sociais, citados por Gohn, como educação contra as discriminações: sexo, idade, cor, nacionalidade, etc [...].

Nesse processo, o intercâmbio entre a comunidade escolar, as famílias e entorno escolar é a melhor maneira para alcançar a inserção social e pedagógica apregoada pela educação inclusiva. É muito importante a figura do gestor quando se trata de educação inclusiva, pois é ele quem assume papel de destaque na gestão compartilhada, uma vez que, segundo Duk (2006, p. 1270) a:

[...] mudança da visão acerca da liderança tem levado a revisar o estilo de gestão e a forma como a liderança poderia ser exercida de maneira mais compartilhada. Assim, nos processos de mudança, faz-se necessário dispor de diversas estratégias, que permitam criar um clima de confiança e de colaboração, a fim de que este novo enfoque de liderança se torne viável. (DUK, 2006, p. 1270).

Desta forma, as ações para promover práticas educacionais, para todos, em uma escola, devem se pautar numa política organizada por meio do desenvolvimento de culturas e práticas escolares, com vistas a combater a exclusão escolar e, ao mesmo tempo, corresponder à diversidade de aprendizagens na escola.

Esses pressupostos tornam-se elementos fundamentais para que o processo de inclusão escolar se torne efetivo. Tais concepções se coadunam com as de Andrade (2005, p. 211):

[...] a escola e a sala de aula abrigam sujeitos com características étnico-culturais diversas; saberes, interesses, valores diferentes. A sala de aula é fundada na diversidade, e o papel do/a professor/a é propiciar que se produza conhecimento dentro desta complexa rede de relações sociais. Todo conhecimento aí gerado constitui uma aproximação parcial e provisória da ampla dimensão da vida humana, em toda sua complexidade.

Frente à diversidade, compreende-se a educação inclusiva como tema significativo e aberto a investigações. Diante deste quadro, elegeu-se o seguinte problema de pesquisa:

- Que ações da gestão escolar expressam a busca por uma escola inclusiva?

Para um ensino e uma aprendizagem de qualidade é preciso edificar um relacionamento seguro e encaminhar o processo de ensino e aprendizagem para a implementação de práticas educativas que busquem atender a todos os educandos com equidade e qualidade. Tal prática requer que a escola inclusiva seja entendida como um processo inovador que será adquirido em etapas e que o mesmo esteja em constante processo de construção e seja viabilizado com urgência na prática cotidiana.

Tendo em vista o questionamento proposto, o objetivo geral dessa pesquisa é o de identificar as ações desenvolvidas pela gestão escolar com vistas a

construir uma escola inclusiva. Os objetivos específicos desse trabalho são: identificar as percepções dos gestores sobre a educação inclusiva e a gestão democrática, identificar a atuação da gestão escolar para inclusão de NEEs (práticas escolares, acessibilidade e tipo de atendimento) e investigar as políticas públicas atuais nas esferas federal e estadual que visam promover a educação inclusiva.

A metodologia proposta envolve a abordagem qualitativa, por compreender que este tipo de pesquisa, como destaca Chizzotti (1995, p. 78), parte “[...] de fenômenos aparentemente simples, de fatos singulares, essas novas pesquisas valorizam aspectos qualitativos dos fenômenos, expuseram a complexidade da vida humana e evidenciaram significados ignorados da vida social”.

Para Deslandes (1994), a pesquisa qualitativa empregada nas ciências sociais, ao trabalhar com o universo de significados, valores, motivos e atitudes, aprofunda a discussão dos fenômenos.

Partindo-se da definição do objeto de estudo, e para alcançar os objetivos da pesquisa, será utilizado o estudo de caso que, segundo Triviños (1987, p. 133) é “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”.

Ao caracterizar o estudo de caso, Ludcke e André (1986, p. 18) explicam que “[...] o estudo de caso visa à descoberta [...]. Os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto [...]. Os relatos de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros relatórios de pesquisa [...]”.

Neste contexto, esta pesquisa foi realizada em uma escola localizada no município de Presidente Prudente. Os participantes da pesquisa compreenderam quatro profissionais que atuam na escola, sendo um diretor, um vice-diretor, um coordenador pedagógico do ensino fundamental e um coordenador pedagógico do ensino médio.

O primeiro procedimento metodológico adotado para a efetivação do trabalho de pesquisa foi submeter o projeto de pesquisa a um Comitê de ética.

De posse dessa autorização foi estabelecido um primeiro contato com o responsável pela escola e com os profissionais, a fim de explicar a pesquisa e seus objetivos e solicitar a autorização destes para a realização da mesma.

Após esse contato, iniciou-se o processo de coleta de dados, para o qual foram utilizados dois instrumentos: entrevistas semiestruturadas e consulta de documentos.

De acordo com Deslandes (1994), por meio da entrevista se adquire informações presentes nas falas dos participantes que vivenciam a situação pesquisada, informações estas objetivas e subjetivas.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas por meio de um roteiro de perguntas abertas, cuja elaboração ocorreu com base nos questionamentos pertinentes ao objeto de estudo. Foi realizada uma entrevista piloto, a fim de adequar as perguntas em relação à clareza e à coerência.

Essas entrevistas foram realizadas com agendamento prévio, no dia 02 de junho de 2011 e tiveram duração média de 35 minutos, totalizando 4 horas. Para registrar os relatos, estes foram gravados e, posteriormente, transcritos.

A consulta a documentos que retratavam o cotidiano da escola e de seus atores, disponibilizados pela direção da escola ocorreu nos dias 02 e 15 de junho de 2011. Foram consultados: os planos de trabalho das coordenadoras pedagógicas, as atas das HTPCs e a proposta pedagógica da escola, com o objetivo de adquirir informações sobre o histórico e panorama geral da escola; dados quantitativos dos professores/alunos (séries, níveis, modalidades, disciplinas); e dados qualitativos em relação ao cotidiano escolar e suas metas.

Posteriormente, os dados coletados foram organizados por meio da análise de conteúdo sugerida por Bardin (2002). Segundo este autor, essa análise utiliza-se de procedimentos e descrições dos conteúdos das mensagens para analisar as comunicações.

A análise de conteúdo, inicialmente, era utilizada para se obter uma verificação das questões sendo realizada a contagem das frequências de aparição de uma mensagem, mas atualmente tem sido utilizada como forma de descobrir o que se está implícito nos conteúdos manifestos (DESLANDES, 1994).

2 O PAPEL DO GESTOR NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

"Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes"
Paulo Freire

2.1 Conceituando Gestão Escolar

Para se abordar a gestão escolar é preciso, primeiramente, entender o papel que a escola tem assumido desde a reforma educacional, instituída pelo governo federal desde 1990, que envolveu mudanças nos vários níveis e modalidades do ensino. A escola, após essa reforma, passou a ser compreendida como um espaço social, no qual se produzem e se transmitem saberes que devem ser socializados a todos (MICHELS, 2006).

De acordo com Conceição et al. (2006, p. 1), a gestão escolar passou a ser entendida como gestão democrática a qual se define como “[...] a participação consciente do coletivo escolar em busca de uma identidade para a instituição educativa que responda aos anseios da comunidade”.

A gestão escolar, neste contexto, precisa ser discutida com base nas conotações políticas e sociais que a permeiam, pois sofre pressões externas visto que está inserida em uma sociedade capitalista.

Dentro de uma visão política, destaca-se a questão do currículo escolar, visto que os saberes que são selecionados para serem transmitidos privilegiam interesses de grupos ou classes dominantes. De acordo com Michels (2006, p. 407) tais classes:

[...] selecionam os saberes que devem ser transmitidos às gerações mais novas (apregoados na escola por meio do currículo prescrito e do currículo oculto); expressam a maneira muitas vezes desigual pela qual a escola deve organizar-se para atender as diferentes crianças, jovens e adultos; determinam as distintas escolas para diferentes pessoas, entre outros pontos que fazem da escola uma instituição com possibilidades e limites para transformar a sociedade.

Foram identificadas, também, alterações em relação ao processo de ensino-aprendizagem quanto ao tempo que se frequenta a escola e a seriação. Surge a organização escolar em ciclos, mas, segundo Michels (2006, p. 409):

Se, por um lado, a organização por série tem como um de seus principais problemas a rigidez de tempo, do currículo e da avaliação, que levam a altos índices de fracasso na escola e a conseqüente evasão, por outro lado, a organização por ciclos flexibiliza o tempo, o currículo e a avaliação durante o período do ciclo. Mas no término de cada ciclo essa inflexibilidade reassume o processo ensino-aprendizagem, levando, em muitos casos, ao fracasso. Outro ponto a ser destacado é o de que se flexibilizam tanto os componentes do processo ensino-aprendizagem que se acaba por proporcionar educação diferente para pessoas diferentes. O papel que o Estado vem desempenhando, então, é o de consolidar as desigualdades sociais por meio da escola. (MICHELS, 2006, p. 409).

A principal alteração não está nas práticas pedagógicas, mas sim na definição e organização da educação brasileira, principalmente a partir da Lei nº 9.394/96. A política educacional atual em relação ao papel do Estado busca a manutenção do capitalismo e é caracterizada pela descentralização, sendo o papel deste apenas de regulador ou gerenciador.

De acordo com Michels (2006, p. 408) o papel do Estado pode ser entendido por meio de dois pontos:

- a) o Estado retrai-se na provisão, destacando o papel da unidade escolar como responsável pela educação das crianças, jovens e adultos, mas mantendo o controle do que é feito pela escola por meio da avaliação (SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, ENC – Exame Nacional de Cursos);
- b) a retirada do Estado como provedor se dá mediante a entrada da sociedade civil nas unidades escolares para auxiliar na resolução de problemas, principalmente por meio de programas como, por exemplo, o Programa Amigos da Escola e o Programa Adote um Aluno.

Com isso, na escola, a sociedade desempenha funções antes atribuídas apenas aos profissionais que atuavam nela. Para Michels (2006, p. 409), neste novo contexto, a sociedade assume os papéis desempenhados pelos professores, tais como:

[...] o controle do que é trabalhado dentro de sala de aula, com base nos resultados que os alunos apresentam nas avaliações externas ao processo ensino-aprendizagem; com a necessária articulação entre escola e comunidade, porém agora com esta última sendo chamada a “resolver”, juntamente com a escola, os problemas mais imediatos (principalmente os relacionados à manutenção financeira da escola).

Esse movimento pela inserção da sociedade na gestão escolar ocorre em decorrência do processo de descentralização no planejamento e flexibilização na gestão. Essa gestão mais flexível implica na participação popular (CONCEIÇÃO et al., 2006).

A descentralização no planejamento se reflete no processo de municipalização da política educacional, no qual a escola constitui-se no foco da gestão administrativa e financeira.

Contudo, entende-se que na atual gestão escolar existe o compartilhamento de atribuições, sendo a escola e a sociedade responsáveis pela administração e pelo financiamento do ensino e a União responsável pela regulação, pelo controle dos resultados obtidos por meio da administração deste.

Essa proposta de gestão promove o envolvimento da sociedade no cotidiano escolar seja para captação de recursos seja para promover mudanças na realidade social. Conforme aponta Michels (2006, p. 408), “[...] nesta perspectiva, as mudanças que ocorrem na sociedade buscam na educação um alicerce”.

Os grupos que compõem a escola expressam suas contradições, antagonismos e interação nesse ambiente, por isso sua forma de convivência social precisa ser considerada pelas determinações oficiais (PARO, 2011).

A gestão escolar deve ser realizada com coerência entre os meios e fins. As atividades referentes aos meios, como planejamento, organização e controle de recursos, devem ser realizadas a fim de atingir os objetivos pedagógicos privilegiados pela comunidade escolar (PARO, 2011).

Numa visão social, o papel assumido pela escola deve privilegiar o ensino para todos. De acordo com o MEC (BRASIL, 2004, p. 7), a escola deve ser considerada:

[...] o espaço no qual se deve favorecer, a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania. É no dia-a-dia escolar que crianças e jovens, enquanto atores sociais, têm acesso aos diferentes conteúdos curriculares, os quais devem ser organizados de forma a efetivar a aprendizagem. Para que este objetivo seja alcançado, a escola precisa ser organizada de forma a garantir que cada ação pedagógica resulte em uma contribuição para o processo de aprendizagem de cada aluno.

Nesta perspectiva, se insere o papel democrático da escola e a política de inclusão escolar. Martins (2006, p. 14-49) explica que a proposta de inclusão do aluno com deficiência em rede regular de ensino compreende:

[...] a educação como um recurso que integra o indivíduo ao meio social e também lhe proporciona uma maior capacidade de autonomia, e assim, de exercer sua cidadania. O princípio fundamental é o de que todas as

peças com deficiência devem ter suas necessidades especiais atendidas, sendo que no atendimento das diversidades se encontra a democracia. [...] É no contexto de luta pela igualdade de oportunidade e de atendimento dos direitos sociais que se norteia a proposta de inclusão e se fundamentam os princípios da prática inclusiva, a qual almeja a construção da cidadania e da democracia. (MARTINS, 2006, p. 14-49).

Ainda segundo este autor, a educação inclusiva visando à cidadania implica na construção de valores e virtudes como justiça, altruísmo, solidariedade e igualdade e visando à autonomia implica na construção de sentimentos como a solidariedade, a aceitação do outro, a noção de limites e a noção de direitos e deveres.

Escola Inclusiva é aquela que fornece um ensino com qualidade para todos os alunos, respeitando a diversidade e considerando as potencialidades e necessidades de cada um (BRASIL, 2004).

Para tanto, o ensino deve ser organizado de forma a garantir o acesso ao conhecimento por meio dos recursos necessários. Com a proposta de inclusão, a organização escolar sofre mudanças e assuntos como a flexibilização curricular e na forma de avaliação, adaptações na escola, formação profissional passam a ser discutidos pela gestão escolar que deve garantir que todas as crianças frequentem a escola regular (BRASIL, 2004; MICHELS, 2006).

Para o MEC (2004, p. 10), uma escola inclusiva implica em “[...] transformações no contexto educacional: transformações de idéias, de atitudes, e da prática das relações sociais, tanto no âmbito político, no administrativo, como no didático-pedagógico”.

E complementa que todos, gestores, professores, familiares e membros da comunidade, devem participar conscientemente e de forma responsável pela construção dessa escola inclusiva.

Segundo Michels (2006), o que se observa por meio da ideologia de incluir a todos é que, novamente, o governo assume uma postura descentralizadora atribuindo aos próprios beneficiados pela educação a responsabilidade por gerenciar os desafios gerados por esta.

Na construção de uma gestão democrática e de uma escola inclusiva, a participação da comunidade e da família na vida cotidiana da escola torna-se uma peça importante. Segundo o documento elaborado pelo MEC (BRASIL, 2004), essa participação deve ser organizada formalmente com base em projetos e deve

promover o senso de responsabilidade pelo processo educacional e pela integridade de um bem público.

Para o MEC (BRASIL, 2004, p. 18), a família, quando

[...] dispõe de meios efetivos de participação ativa e regular na vida da escola, gradativamente constrói a consciência de que a escola é um bem público que também é seu. Assim, geralmente desenvolve afetividade com relação à escola, assume maior responsabilidade com relação ao processo educacional de seus filhos e por consequência, passa a cuidar bem da escola. Além disso, a possibilidade de participar de programas educativos faz, dos familiares, membros efetivos da comunidade escolar.

O processo de inclusão escolar não requer somente a implementação de políticas públicas e recursos técnicos, políticos, financeiros para que seja alcançado por todos os sujeitos da escola, considerando suas características diversas e respeitando a singularidade de cada grupo e/ou indivíduo.

A família, neste contexto, ganha um papel de destaque, o paradigma da inclusão pode levar, muitas vezes, a se determinar o que é recomendado para as famílias e não com elas nesta sistemática. Critica-se a sua participação, sua desestrutura, como são falhas na educação das crianças, e como os educadores tem que assumir cada vez mais responsabilidades, apesar de não serem formados para trabalhar com alunos diferentes.

É chegado o momento em que a escola deve deixar para trás o papel de expor o que considera importante para as famílias e, sim, criar um espaço para que essas famílias possam se expressar ou colocar-se efetivamente na construção de espaços coletivos, de conquista e de defesa de direitos, de participar no coletivo com os educadores de seus filhos e de, sobretudo, contribuir para a prática de conviver com o diferente em relação a si e aos outros, e suas decorrências éticas (EQUIPE MAIS DIFERENÇAS, 2006).

Para a educação inclusiva não basta que os alunos sejam educados juntos na escola comum, implica, também, assegurar sua permanência junto à família e à comunidade local. A família exerce um grande papel ao contribuir, em geral, com a educação e com a aprendizagem de seus filhos, em particular.

As diferentes formas de contribuição entre família e escola podem existir com base em: integração família e escola; apoio à aprendizagem da criança no seu lar; partilha da escola e família quanto ao conhecimento acerca da criança; enfatizar para os pais a sua responsabilidade perante os filhos; construção de relações de

colaboração da escola com a família e com a comunidade e, por fim, a escola estar aberta à comunidade como um recurso, participando em atividades por ela promovidas, vivenciando seu entorno, não só no que diz respeito à educação, mas também em ações que beneficiem o conjunto da comunidade em geral (DUK, 2006).

A escola deve elaborar projetos que atendam as necessidades dos alunos e das famílias visando à aproximação e ao envolvimento destas no ambiente escolar. De acordo com Paro (2011), a escola pode realizar algumas medidas para aumentar a participação da comunidade e da família, tais como: estabelecer mecanismos coletivos de envolvimento por meio de conselhos, associações de pais e filhos e grêmios; proporcionar a possibilidade de participação em votações, inclusive sobre a direção escolar; e proporcionar atividades escolares que envolvam a participação da comunidade.

Nesse contexto, Paro (2011) destaca a importância de se adotar medidas como o conselho da escola e a eleição democrática dos dirigentes da escola para se construir uma gestão democrática, mesmo quando estas não representam a divisão igualitária de poder.

O projeto político-pedagógico da escola será o instrumento que definirá as relações entre a escola e a comunidade que é atendida por esta escola, mediante explicitação dos princípios, objetivos educacionais, do método de ação e das práticas que serão adotadas (BRASIL, 2004).

De acordo com o MEC (BRASIL, 2004, p. 11-12), os passos na elaboração de um projeto político-pedagógico devem ser:

Iniciar por algumas reflexões filosóficas e sociopolíticas[...]. Estas reflexões têm por objetivo favorecer, à comunidade escolar, a compreensão da função social da escola, seu papel e seus objetivos para que possa ser construído o projeto político-pedagógico. [...] no passo seguinte, o coletivo precisa analisar a situação da escola, tal como ela se encontra. Este passo é importante para que se possa entender a que distância a escola se encontra do alcance dos objetivos para ela estabelecidos. [...] Nesta fase, mais importante que descrever a prática, é refletir sobre sua sistemática e conseqüências, à luz dos princípios e objetivos adotados para a escola [...]. Isto feito, o próximo passo da elaboração do projeto político-pedagógico é identificar o que deve ser feito para se ajustar o fazer da escola, de forma que os objetivos para ela postos possam ser alcançados: como caminhar nessa direção [...]. Neste momento do processo é que se devem planejar os passos concretos a serem adotados nos aspectos sociopolíticos, administrativos e didático-pedagógicos, para concretamente diminuir a distância entre o que se quer e o que se tem. O produto desse processo coletivo de construção deve ser registrado em documento formal, norteador da vida escolar durante o ano letivo.

Para entender os benefícios dessa gestão democrática, utiliza-se a explicação de Luck (1998, p. 1) que considera que:

A participação dá às pessoas a oportunidade de controlar o próprio trabalho, sentirem-se autoras e responsáveis pelos seus resultados, construindo, portanto, sua autonomia. Ao mesmo tempo, sentem-se parte orgânica da realidade e não apenas um simples instrumento para realizar objetivos institucionais. Mediante a prática participativa, é possível superar o exercício do poder individual e de referência e promover a construção do poder da competência, centrado na unidade social escolar como um todo. A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade, de sua cultura e seus resultados. Esse poder é resultante da competência e vontade de compreender, decidir e agir sobre questões que lhe são afetas, dando à unidade social vigor e direcionamento firme.

A esse respeito Libâneo (2008) argumenta que esse tipo de gestão constrói relações sociais mais justas e humanas, além de propiciar a valorização do trabalho coletivo e participativo já que as experiências subjetivas dos que atuam na escola são consideradas nas ações da gestão escolar.

A construção do projeto político-pedagógico da escola deve ser um processo coletivo que exige reflexão e organização de todos os que dela participam ou se beneficiam.

2.2 O Papel dos Gestores Escolares

A proposta de gestão democrática e de escola inclusiva envolve a participação popular no cotidiano da escola, mas não diminui as atribuições dos gestores escolares. Neste contexto, o que muda é a forma de atuação dos gestores.

Segundo Luck (1998, p. 3), o líder na escola deve ser empreendedor determinado e com autocontrole, ao mesmo tempo que flexível. Deve conhecer os fundamentos e processos da educação e se utilizar desses conhecimentos para estabelecer sua autoridade.

Pinto et al. (2008), ao realizarem um estudo com professores, constataram que o gestor escolar tem sido visto como sendo todas as pessoas que participam do processo educativo, mas na prática escolar o diretor assume essa figura ao ser considerado o responsável por planejar, acompanhar e avaliar os processos de construção da proposta de gestão democrática para inclusão escolar.

De acordo com o MEC (BRASIL, 2004), o diretor de uma escola tem papel primordial na construção dessa proposta, pois ele deve conduzir a elaboração do projeto político-pedagógico, mobilizando os professores e a comunidade a formar uma equipe que reflita sobre os princípios, objetivos e metas a serem estabelecidos nesse projeto.

Nesse sentido, Tezani (2011) destaca que o gestor escolar deve organizar reuniões pedagógicas, promover a acessibilidade, realizar as adaptações de grande porte e estimular o professor a realizar as adaptações de pequeno porte, fornecendo a este profissional o suporte técnico e científico necessário.

De acordo com o MEC (BRASIL, 2004, p. 13):

A direção de uma escola precisa ser dinâmica, comprometida e motivadora para a participação de todos os atores sociais. Ela necessita saber delegar poderes e estimular a autonomia, valorizando a atuação e a produção de cada um. Ela precisa ser uma figura presente, ponto de referência da personalidade e missão da escola. Precisa, também, ser respeitosa nas relações interpessoais, inclusive nas ocasiões em que tem que promover ajustes no percurso de cada agente.

A liderança na comunidade também é papel da direção, que deve promover a participação da família e da comunidade no ambiente escolar.

Outro gestor importante nesse processo é o Coordenador Pedagógico, pois ele é responsável por conhecer o cotidiano das salas de aula, promover a unidade da equipe, coordenar a elaboração dos projetos e buscar parcerias e convênios com instituições da comunidade (BRASIL, 2004).

Além disso, o Coordenador Pedagógico deve fornecer o suporte técnico-científico para os professores com base em conhecimentos sobre conteúdos curriculares, dos métodos de ensino, dos recursos didático-pedagógicos (BRASIL, 2004).

De acordo com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008), cabe ao Coordenador Pedagógico direcionar e articular as diferentes ações que ocorrem no ambiente escolar visando à qualidade de ensino, por meio de um diálogo com os diferentes agentes que atuam nesse ambiente.

De acordo com o MEC (BRASIL, 2004, p. 23)

A busca por iniciativa pessoal sobrecarrega o professor e deixa sem suporte o professor que não tem essa iniciativa. No primeiro caso, se fortalece a cultura de que a busca de soluções para problemas no ensino não é responsabilidade da gestão da escola, enquanto que no segundo, penaliza o processo de aprendizagem e o alcance dos objetivos reais da educação.

Nesta perspectiva de gestão democrática, a formação do professor assume destaque, pois este sempre restringiu sua ação às questões internas da sala de aula e este agora passa a ser compreendido como o elo dessa proposta com a sociedade, como um gestor. O professor tem o papel de trabalhar em parceria com a comunidade e solucionar os problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de seus alunos.

Mas, segundo Michels (2006), o que se observa é a falta de preparo dos professores para exercerem esse novo papel e desempenhar essa nova função, os quais têm sua formação tanto em nível médio como em nível superior, em institutos superiores de educação ou nas universidades, respectivamente. Além disso, existe uma fragmentação em relação à formação do professor para trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais, podendo este ser capacitado ou especializado. O autor assinala, ainda, que a “[...] atual formação de professores, tanto capacitados como especializados, não rompe com o modelo de formação tradicionalmente destinado à área” (MICHELS, 2006, p. 417).

Ainscow (2000) destaca que, nesse contexto de gestão democrática, o professor deve buscar uma comunicação com seus colegas de trabalho, a fim de compreender e adotar a visão da escola. Para tanto, a gestão escolar deve estimular o professor a buscar apoio nos outros profissionais, a se manterem incentivados e comprometidos com o processo de transformação da escola, a se desenvolverem profissionalmente e exercerem participação efetiva na avaliação desse processo.

Dessa forma, conforme afirma Carmo (2000, p. 5), “[...] é necessária a autonomia do professor para planejar, executar e avaliar o seu trabalho, além de orientar os seus alunos e atender aos seus familiares”.

2.3 Desafios da Gestão Democrática na Construção de uma Escola Inclusiva

A gestão democrática para uma escola inclusiva constitui, ainda, uma proposta em construção. Muitos são os desafios que a permeiam, e a superação destes depende da colaboração de toda sociedade. A seguir, serão destacados alguns dos principais desafios para a efetivação dessa proposta.

Enquanto proposta que implica em alguns princípios como busca pela autonomia e construção da cidadania, observa-se, conforme relata Conceição et al. (2006) que é preciso superar a falta de conhecimento da população em geral sobre

aspectos políticos e deixar de atender os interesses de apenas alguns grupos políticos para se construir uma gestão democrática.

Conceição et al. (2006) e Tezani (2011) explicam que é preciso eliminar a cultura individualista que visa à fragmentação das decisões e se baseia em estruturas burocráticas, formais e hierarquizadas na gestão escolar.

Por se tratar de um processo que visa à mudança de atitudes e de valores, um desafio que se apresenta a essa proposta diz respeito aos conflitos que a permeiam e à lentidão com que esse processo se realiza. Para tanto, faz-se necessário estabelecer diálogos que busquem o conhecimento e a mediação dos conflitos (TEZANI, 2011).

Entre tantos desafios a serem superados pela gestão escolar está a formação do professor que precisa de suporte técnico-científico para trabalhar com a diversidade dentro da sala de aula e com as famílias.

Segundo o documento do MEC (BRASIL, 2004, p. 3):

A falta desse apoio pode também fazer com que essas crianças e adolescentes deixem a escola depois de pouco tempo, ou permaneçam sem progredir para os níveis mais elevados de ensino, o que é uma forma de desigualdade de condições de permanência.

Tezani (2011) explica que a proposta de inclusão requer que a equipe elabore propostas pedagógicas com objetivos específicos e conteúdos organizados de forma que o ritmo de aprendizagem desses alunos seja respeitado, e utilize uma metodologia de ensino que motive e proporcione a aprendizagem dos mesmos.

Uma gestão democrática que vise à inclusão de todos no ambiente escolar requer incentivos em ações que melhorem a qualidade do ensino a todos, incentivos na formação continuada dos professores, incentivos em recursos humanos e financeiros, além da remoção de barreiras arquitetônicas, estruturais e emocionais (GARCEZ, 2004; PRIETO, 2004).

Sant'Ana (2005, p. 233), ao realizar uma pesquisa sobre a opinião de gestores em relação à educação inclusiva, constatou que:

[...] docentes e diretores parecem crer que a educação inclusiva é uma proposta viável, mas que, para ser efetivada, necessita de profundas transformações na política e no sistema de ensino vigente. Os resultados mostraram que os professores estão cientes de não estarem preparados para a inclusão, não aprenderam as práticas educacionais essenciais à promoção da inclusão e precisariam do apoio de especialistas. Os

participantes reconheceram a importância de uma educação democrática, que atenda à totalidade dos educandos; no entanto, apontaram que os órgãos administrativos competentes devem tomar as providências necessárias, incluindo a participação ativa de educadores, dos pais e da sociedade para proporcionar aos indivíduos com deficiências um ensino adequado às suas necessidades específicas. (SANT'ANA, 2005, p. 233).

Paro (2011) destaca que para construção de uma gestão democrática que priorize a educação inclusiva pode-se estabelecer uma direção colegiada da escola, reestruturar a didática e o currículo escolar adequando a essa nova cultura; proporcionar a formação continuada do docente; facilitar a participação dos alunos e da comunidade nas decisões escolares favorecendo o exercício da autonomia e cidadania. A escola, para se tornar inclusiva, precisa valorizar as atitudes de aceitação, elaborar um projeto educacional que atenda à diversidade e possibilite a aprendizagem de todos os alunos, precisa desenvolver um trabalho em equipe.

Contudo, a construção de uma gestão democrática que vise à inclusão escolar constitui-se, ainda, num grande desafio que requer a colaboração de todos para ser superado, inclusive das políticas públicas educacionais.

3 O DISCURSO OFICIAL

"Inclusão é sair das escolas dos diferentes e promover a escola das diferenças"
Maria Teresa Eglér Mantoan

3.1 O Papel das Leis...

Embora as leis sejam importantes no processo de construção de uma escola para inclusão, por si mesmas não garantem mudanças significativas e não representam condições imprescindíveis para iniciar-se a jornada rumo à inclusão. As leis constituem um apoio necessário e que direciona os objetivos do processo, de forma a adequá-los aos propósitos da mudança.

A experiência de outros países aponta para certos aspectos que precisam ser levados em conta na mudança da legislação, no entanto, parece haver consenso no sentido de que a legislação não deve ser o primeiro passo, e que melhor seria que isto fosse construído ao longo do processo, a partir do debate e dos resultados obtidos.

Neste sentido, é importante não efetuar mudanças de alto nível de especificidade, sendo mais conveniente começar por leis de caráter geral, incorporando princípios amplos e removendo as principais barreiras da inclusão.

Em muitos países, as barreiras à inclusão existem não apenas na legislação referente à educação especial, mas na legislação sobre educação em geral, relacionada com currículo, orçamento e outras.

Uma relevante tarefa que pode ser necessária consiste em unificar o contexto legislativo da educação regular e da educação especial.

Em suma, a educação inclusiva no Brasil está regulamentada em documentos oficiais, mas ainda não se efetivou plenamente na prática, porque há uma relutância da sociedade na aceitação do indivíduo com necessidades especiais. Esta se manifesta no cotidiano, sob a forma de exclusão/segregação ou inclusão falsa, baseada na caridade ou no assistencialismo.

Isto se deve, em grande parte, ao não envolvimento das camadas sociais e populares na elaboração das leis que foram impostas sem um período de reflexão e construção. Ou seja, as leis não foram construídas com as bases, envolvendo a sociedade (DUK, 2006).

3.2 Aspectos Históricos da Educação Especial e sua Legislação

“A ideia da inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade” (ARANHA, 2001, p. 12). Contudo, o modo como esta ideia vem evoluindo tem se transformado no decorrer da história, sendo considerada de diferentes maneiras e sempre interligada a valores sociais, morais, éticos, filosóficos e religiosos. A atitude para com a diversidade expressa, de modo geral, a atitude de cada sociedade, de cada cultura e de cada indivíduo para com cada um de seus membros. Várias têm sido as concepções que procuram explicar o comportamento diferente.

No Brasil, o interesse por este assunto foi suscitado nos debates antes e depois da Constituição de 1988, assim como a LDB nº 9.394/96. Ambas destacam a importância de promover a inclusão no sistema educacional da educação especial, como modalidade de educação que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino.

Este assunto causa grande polêmica, não só no âmbito escolar, mas também em todas as esferas sociais, pois o movimento da inclusão social baseia-se no pressuposto de que a diversidade é parte da natureza humana e que só uma sociedade que aprende a lidar com esta diversidade poderá se considerar, efetivamente, uma sociedade democrática.

As leis brasileiras explicitam os direitos de todo cidadão, porém, na prática social, quando o assunto é a inclusão há questionamentos da sociedade como um todo. Se as discussões e reflexões sobre as diferentes maneiras de implementar a inclusão, ainda não estão acontecendo em todo o universo escolar, como será possível quebrar os paradigmas de uma escola excludente e elitista?

Isto se torna um entrave na construção de uma escola inclusiva, pois tudo é uma caminhada e uma construção, elaborada com base em estudos, pesquisas e reflexões que, por meio de um conhecimento mais amplo e aprofundado, traçam o caminho da sensibilidade, voltado para uma escola de qualidade para todos, ensinando e aprendendo, acolhendo as diferenças e os diferentes.

A Educação Especial insere-se nos diferentes níveis de educação escolar – Educação Básica (Educação Infantil, Educação Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior –, bem como na interação com as demais modalidades

da educação escolar, como a educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação indígena.

A Educação Especial é um processo definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, de modo a garantir e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais. Porém, entre os textos oficiais e a realidade do cotidiano há um distanciamento no que se refere ao cumprimento integral da lei e à aceitação do portador de necessidade especial como membro efetivo da sociedade, capaz de participar e interagir com os outros – no exercício da cidadania.

Desde a antiguidade até os dias atuais, as diversas camadas da sociedade demonstram dificuldades e preconceitos em conviver com pessoas portadoras de deficiência (MARTINS, 2006).

Pode-se afirmar que a atitude para com a pessoa excepcional expressa, de algum modo, a atitude de cada sociedade, de cada cultura, de cada indivíduo para com um de seus membros.

O descaso para com a pessoa considerada “diferente” tem sido arrastado durante, praticamente, toda a história da humanidade. Pode-se, por exemplo, reportar para o período da Idade Antiga, em que a concepção de deficiência era atribuída a um poder chamado de sobrenatural, uma concepção demonológica da doença mental. Assim, esse indivíduo era perseguido, condenado à morte, porque não tinha utilidade, principalmente para lutar nas guerras travadas pelos povos daquele momento histórico (MARTINS, 2006).

A compreensão da História da humanidade é primordial para responder as indagações do presente, pois retrata a forma de pensar de uma determinada época podendo esta ser alterada no decorrer do tempo.

Santos (2001, p. 19) lembra que, antes do termo inclusão, surgiu o da integração social. De acordo com suas palavras:

A ideia de Integração Social surgiu para acabar com a exclusão. Na década de 60, surgiu um grande número de instituições especializadas, como: escolas especiais, centros de reabilitação, centros de habilitação, oficinas protegidas de trabalho, clubes sociais especiais, associações desportivas especiais. Proporcionando um local exclusivo para que os deficientes pudessem participar de atividades vivenciadas por qualquer cidadão. A ideia

de integração social é baseada no princípio da normalização que tinha como pressuposto básico a ideia de que toda pessoa portadora de deficiência, tem o direito a viver um estilo de vida comum à sua própria cultura. Mas isso não deveria ocorrer em instituições que segregassem as pessoas, criando mundos separados embora semelhantes àqueles em que vivem outras pessoas da mesma sociedade. (SANTOS, 2001, p. 19).

Nos dias atuais, pode-se entender como inclusiva uma sociedade em que todos têm o direito de ser diferente quando a igualdade os descaracteriza e de ser iguais, quando a diferença inferioriza, como já dizia um dito popular: *“Somos diferentes mas somos iguais, o que nos difere um dos outros são as nossas diferenças físicas, jamais as nossas desigualdades sociais...”*

Numa sociedade voltada para a inclusão, tem-se o direito de ser quem quiser ser. O Quadro 1 mostra a evolução histórica dos caminhos percorridos na inclusão pela humanidade no Brasil e no mundo.

QUADRO 1 – Caminhos da Inclusão

Período	Especificidades
Antiguidade – até o Século XV – Idade Média	Crianças deformadas eram jogadas nos esgotos da Roma Antiga. Na Idade Média, deficientes encontram abrigo nas igrejas, como Quasímodo do livro <i>O corcunda de Notre Dame</i> , de Vitor Hugo. Na mesma época, os deficientes mentais eram considerados seres diabólicos que eram castigados para ser purificados.
Século XVI ao XIX	Pessoas com deficiências físicas e mentais continuam isoladas do resto da sociedade, mas agora em asilos, conventos e albergues. Surge o primeiro hospital psiquiátrico na Europa, mas todas as instituições dessa época não passam de prisões, sem tratamento especializado nem programas educacionais.
Século XX	Os portadores de deficiências passam a ser vistos como cidadãos com direitos e deveres de participação na sociedade, mas sob uma ótica assistencial e caritativa. A primeira diretriz política dessa nova visão aparece em 1948 com a declaração Universal dos Direitos Humanos. <i>“Todo ser humano tem direito à educação.”</i>
Anos 1960	Pais e parentes de pessoas deficientes organizam-se. Surgem as primeiras críticas à segregação. Teóricos defendem a normalização, ou seja, a adequação de deficiente à sociedade para permitir sua integração. A Educação Especial no Brasil aparece pela 1ª vez na LDB 4.024/61. A Lei aponta que a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral da educação.
Anos 1970	Os Estados Unidos avançam nas pesquisas e teorias de inclusão para proporcionar condições melhores de vida aos mutilados da Guerra do Vietnã. A educação inclusiva tem início naquele país via Lei 94.142/75, que estabelece a modificação dos currículos e a criação de uma rede de informações entre escolas, bibliotecas, hospitais e clínicas.

(continua)

(conclusão)

Período	Especificidades
1978	Pela primeira vez, uma emenda à Constituição brasileira trata do direito da pessoa deficiente. “É assegurada aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante educação especial gratuita.”
Anos 1980 e 1990	Declarações e tratados mundiais passam a defender a inclusão em larga escala. Em 1985, a Assembleia Geral das Nações Unidas lança o Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes, que recomenda: “Quando for pedagogicamente factível, o ensino de pessoas deficientes deve acontecer dentro do sistema escolar normal.”
1988	No Brasil, o interesse pelo assunto é provocado pelo debate antes e depois da promulgação da Constituição. A nova Constituição, promulgada em 1988, garante atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.
1989	A Lei Federal 7.853/89, no item da Educação, prevê a oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino e prevê crime punível com reclusão de um a quatro anos e multa para os dirigentes de ensino público ou particular que recusarem ou suspenderem, sem justa causa, a matrícula de um aluno.
1990	A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em março na cidade de Jomtien, na Tailândia, prevê que as necessidades educacionais básicas sejam oferecidas para todos (mulheres, camponeses, refugiados, negros, índios, presos e deficientes) pela universalização do acesso, promoção da igualdade, ampliação dos meios e conteúdos da Educação Básica e melhoria do ambiente de estudo.
1990 – No Brasil...	O Brasil aprova o Estatuto da Criança e do Adolescente, que reitera os direitos garantidos na Constituição: atendimento educacional especializado para portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.
1994	Em junho, dirigentes de mais de 80 países se reúnem na Espanha e assinam a Declaração de Salamanca, um dos mais importantes documentos de compromisso de garantia de direitos educacionais. Ela proclama as escolas regulares inclusivas como o meio mais eficaz de combate à discriminação e determina que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas.
1996	A Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, se ajusta à legislação federal e aponta que a educação dos portadores de necessidades especiais deve dar-se, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Fonte: Adaptação pela autora da pesquisa com base no documento da Secretaria de Estado de Educação, CAPE - Centro de Apoio Pedagógico Especializado (SÃO PAULO, 2001).

O que se constata, ao analisar o quadro acima, é que houve uma grande caminhada em busca de uma sociedade inclusiva, ou seja, pode-se afirmar que os povos do mundo e do Brasil, ainda hoje travam grandes desafios para

alcançar tal atitude de inclusão. O conhecimento sobre a História das deficiências e das pessoas com deficiências proporciona a oportunidade de um olhar mais crítico e aprofundado em relação ao que se verifica no contexto escolar.

A primeira diretriz política dessa nova visão aparece com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Resolução nº 217 A(III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, com o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce por meio do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar ao seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

Somente a partir do século XX, as pessoas com deficiência passaram a ser vistas como cidadãos com direitos e deveres de participação na sociedade, mas sob uma ótica assistencial e caritativa.

O Quadro II abaixo, apresenta o histórico específico da legislação no mundo, Brasil e Estado de São Paulo, no período de 1961 até 2009, com destaque para os documentos legais, a natureza da publicação, seus conteúdos e comentários mais relevantes ao caminhar da Educação Especial no âmbito legal.

QUADRO 2 - Legislação que Contempla a Educação Especial

DOCUMENTOS LEGAIS	NATUREZA DA PUBLICAÇÃO	CONTEÚDOS/ COMENTÁRIOS
Lei 4024/61 Federal	Título X – Da Educação de Excepcionais Art. 88 Art. 89	- garantia do direito dos excepcionais à educação e enquadramento de seu processo educativo no sistema geral de educação: “Por sistema geral de educação pode-se entender a abrangência, tanto de serviços educacionais como especiais” (comentário do Prof. Dr. Marcos Mazzotta). - substituição da nomenclatura “excepcionais”, nos anos 80 por “pessoas portadoras de deficiências”. - compromisso do poder público governamental com as organizações não governamentais desde que comprovada sua eficiência pelos Conselhos Estaduais de Educação.

(continua)

(continuação)

DOCUMENTOS LEGAIS	NATUREZA DA PUBLICAÇÃO	CONTEÚDOS/ COMENTÁRIOS
Lei nº 5692 de 11/08/1971 (alterada pela Lei nº 7044, de 18/10/82), sem contudo alterar o artigo referente à Educação Especial (São Paulo)	Capítulo I – Do Ensino de 1º e 2º graus. Art. 9º Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram 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.	- omissão dos que apresentam as condutas típicas das síndromes neurológicas ou psicológicas graves; - os cegos e surdos foram incluídos na categoria dos deficientes físicos; - considerados como alunos de Educação Especial aqueles que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula; - menção aos superdotados; - paralelamente à formação de especialistas nas diversas áreas de excepcionalidade, houve reforço quanto à criação e ao aperfeiçoamento das escolas e das classes especiais.
Deliberação nº 13/73 do CEE (SP)	Com fundamento no Art. 9º da Lei Fed. 5692/71 e à vista da Indicação do CEE nº 115/73	Fixa normas gerais para educação dos excepcionais, deficientes ou superdotados.
Deliberação nº 15/73 do CEE (SP)	Dá nova redação ao Art. 8º da Del. 13/73	“A educação especial deve ser ministrada por professor com a formação estabelecida no Art. 30 da Lei 5692/71 e com a habilitação específica para o ensino de excepcionais obtida em nível superior”.
Resolução S.E. nº 247, de 30/09/1986 e republicada no D.O. em 24/12/86 (São Paulo)	Com fundamento no Art. 9º da Lei Fed. 5692/71, à vista da Deliberação CEE nº 13/73	Dispõe sobre a Educação Especial nas escolas estaduais de 1º e 2º graus:
	Art. 1º e 2º	- caracterização dos excepcionais por profissionais;
	Art. 3º	- atendimento educacional especializado;
	Art.4º ao 9º	- formas de atendimento: classes especiais, salas de recursos, unidades de ensino itinerante, classe comum ou formas combinadas.
	Portaria Conjunta CENP/CEI/COGSP/DAE	Dispõe sobre orientação para atendimento à demanda escolar da Educação Especial:
	Art. 1º	- criação de classe para funcionar como classe especial, sala de recursos, unidade de ensino itinerante;
	Art. 2º ao 10	- número mínimo de alunos/classe e faixa etária a ser atendida;
	Art. 11	- número máximo de alunos/classe;
	Art. 14	- transferência de classe especial;
	Art. 15	- atendimento a superdotados;
Art. 16	- avaliação por profissionais credenciados, equipe interdisciplinar precedida de avaliação pedagógica;	
Instrução DAE/SE	- caracterização do escolar para fins de atendimento pela Educação Especial.	
Constituição Federal (1988)	Capítulo III, Seção I – Da Educação	
	Art. 205	- “educação, direito de todos... para o trabalho”
	Art. 206, inciso I	- acesso e permanência na escola.
Art. 208, inciso III	- atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.	
Constituição Estadual (1989)	Capítulo III, Seção I – Da Educação	
	Art. 239, § 2º.	- atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

(continua)

(continuação)

DOCUMENTOS LEGAIS	NATUREZA DA PUBLICAÇÃO	CONTEÚDOS/ COMENTÁRIOS
Lei Fed. nº 7.853/89	Art. 2º Parágrafo Único, inciso I – Da Educação. (alíneas a, b, c, d, e, f)	- responsabilidade do Poder Público em prover condições para o ingresso e permanência de alunos com necessidades especiais nos sistemas de ensino.
Lei nº 8.069/90 Federal	Estatuto da Criança e do Adolescente Cap. IV, Art. 54, inciso III	- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.
1990 Conferência Mundial sobre Educação para Todos Jomtien/Tailândia	Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Plano de Ação).	
	Art. 1º	- satisfação das necessidades básicas de aprendizagem;
	Art. 2º	- expansão do enfoque da educação para todos indo além dos níveis atuais de recursos das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais
	Art. 3º	- universalização do acesso à educação e promoção de equidade;
	Art. 4º	- concentração das atenções na aprendizagem;
	Art. 5º	- ampliação dos meios e raios da educação básica fundamentando-os na diversidade das necessidades básicas de aprendizagem;
	Art. 6º	- oferecimento de ambiente adequado à aprendizagem;
1994 Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais/ Salamanca	Declaração de Salamanca	- fortalecimento das alianças e articulações com todos os sub-setores da educação nos níveis estadual, municipal e federal.
		- adoção de linhas de Ação em Educação Especial; - reafirmação do direito à educação de cada indivíduo; - respeito às diferenças individuais entendidas como características naturais dos seres humanos; - novo conceito de escola e de educação especial; - escola aberta à diversidade; - escola para todos, a escola inclusiva onde todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter; - contribuição para a qualidade de formação.
LDB nº 9.394/96 Federal	Cap. V, Art. 58, §1º, 2º e 3º	- educação especial entendida como modalidade; - “preferencialmente” – evidencia a escolha ou prioridade conferida às escolas públicas; - oferta da educação especial com início na faixa de 0 a 6 anos: quanto mais precoce o atendimento educacional especializado, maior o desenvolvimento global da criança; - serviços de apoio especializado – devem ser pensados no projeto pedagógico da escola.
	Art. 59, Inc. I, II, III, IV e V	
	Inciso I	- currículos, métodos, técnicas e recursos educativos específicos; - cuidados devem recair nas possibilidades de acesso ao currículo e não elaboração de nova proposta.
	Inciso II	- “terminalidade específica” - necessidade de estabelecimento de critérios para a identificação da conclusão ou não dos níveis de ensino, atendendo às exigências dos mesmos; - aceleração de estudos para superdotados.
	Inciso III	- quanto aos professores com especialização adequada ou capacitados para a integração de alunos no ensino comum – suscita reflexões a respeito de professores mais <u>polivalentes</u> do que especialistas;
	Inciso IV	- educação especial para o trabalho - nem sempre há necessidade de se pensar que a escolarização acadêmica poderá ser dispensada quando o aluno da educação especial está aprendendo um ofício.

(continua)

(continuação)

DOCUMENTOS LEGAIS	NATUREZA DA PUBLICAÇÃO	CONTEÚDOS/ COMENTÁRIOS
LDB nº 9.394/96 Federal	Art. 59, Inciso V	- acesso igualitário ao benefício dos programas sociais disponíveis para o respectivo nível de ensino regular.
	Art. 60	- refere-se à normalização do apoio técnico e financeiro pelos Conselhos de Educação. As instituições devem oferecer serviços educacionais de qualidade e não apenas oferecer vagas aos que não estejam matriculados na rede regular e governamental de ensino. Por esse motivo há a necessidade de estabelecimento de critérios quanto às especificidades.
Fórum Mundial sobre Educação Dakar, Senegal 26-28/04/00	Marco de Ação de Dakar Educação para todos: cumprir nossos compromissos comuns.	<ul style="list-style-type: none"> - obrigação de todos os governos nacionais assumir eficazmente e velar pelo alcance e cumprimento dos objetivos e finalidade da educação para todos; - reafirmação da ideia da Declaração Mundial sobre Educação para todos (Jomtien, 1990), respaldada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e pela Convenção sobre os Direitos das Crianças - restabelecimento de seis objetivos principais com base na experiência do último decênio e no contexto mundial de mudança para propor: <ul style="list-style-type: none"> - a ampliação e melhoria da proteção e da educação voltadas à 1ª infância, principalmente às crianças mais vulneráveis e desfavorecidas; - a garantia de que todas as crianças, especialmente as meninas, as provenientes de minorias étnicas e as mais pobres tenham acesso e completa a educação fundamental obrigatória, gratuita e de boa qualidade; - a segurança de atendimento a todos jovens e adultos por meio do acesso equitativo a uma aprendizagem adequada e a programas de preparação para a vida ativa; - aumentar em 50% até o ano 2015 o número de adultos alfabetizados, especialmente o de mulheres e facilitar a todos os adultos um acesso equitativo à educação básica e à educação permanente; - suprimir, até o ano 2005, as disparidades entre os ensinos primário e secundário e, até 2015 conseguir igualdade na educação, garantindo especialmente às meninas um acesso pleno e equitativo a uma educação básica de boa qualidade e de bom rendimento; - aperfeiçoar todos os aspectos qualitativos da educação, garantindo parâmetros mais elevados em leitura escrita e competências práticas competentes.
Deliberação CEE nº 05/00 (São Paulo)	Fundamenta-se na: Lei Fed. 9394/96; Art. 58, § 1º e 2º; Art. 59, inciso I, II, III, IV, V; Art. 60, parágrafo único; Art. 2º, inciso XXII da Lei Est. 10403/71, Indicação CEE n.º 12/99	Fixa normas para educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na educação básica do sistema estadual de ensino
Resolução SE nº 95/00 21/11/2000 (São Paulo)	Fundamenta-se nas: Constituição Federal e Estadual; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Estatuto da Criança e do Adolescente; Indicação 12/99; Deliberação 05/00 do CEE	Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino.

(continua)

(conclusão)

DOCUMENTOS LEGAIS	NATUREZA DA PUBLICAÇÃO	CONTEÚDOS/ COMENTÁRIOS
Resolução SE nº 95/00 21/11/2000 (São Paulo)	Art. 1º	- conceituação do alunado com necessidades educacionais especiais
	Art. 2º: § 1º e 2º	- matrícula, encaminhamento e classificação dos alunos com necessidades especiais
	Art. 3º e 4º	- avaliação pedagógica dos alunos com necessidades especiais
	Art. 6º	- terminalidade específica
	Art. 7º Art. 8º, parágrafo único, incisos I e II Art. 9º, incisos I, II e III Art. 10, incisos I, II, III, IV e parágrafo único	- organização e implementação dos SÁPES – Serviços de Apoio Pedagógico Especializado
	Art. 11	- classificação dos docentes habilitados para trabalharem nos SÁPES
	Art. 12	- funções do professor de Educação Especial
	Art. 13	- atendimento itinerante
	Art. 14, incisos I, II e III	- procedimentos cabíveis às Diretorias de Ensino
Lei nº 10.685 de 30/11/2000 (São Paulo)	Com fundamento no artigo 28 § 8, da Constituição do Estado de São Paulo	- assegura atendimento educacional à criança e ao adolescente em idade escolar, regularmente matriculado em Estabelecimento de Ensino Fundamental, durante o período de internação para tratamento de saúde, na forma a ser estabelecida pelos profissionais responsáveis pelo tratamento, consideradas as necessidades, as possibilidades e as condições do paciente de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Estadual de Educação.
Lei nº 10.098 de 19/12/2000 Federal	Normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.	- supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios, nos meios de transporte e de comunicação.
Plano Nacional de Educação Lei nº 10.172, de 09/01/2001 - Federal		A Constituição Federal estabelece o direito de as pessoas com necessidades educacionais especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino... a diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade.
Deliberação CEE nº 68/07 de 13/6/2007 - Estado de São Paulo		Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais no sistema estadual de ensino (Estado de São Paulo)
Indicação CEE nº 70/2007 CEB, de 13/6/2007 - Estado de São Paulo		Define a Educação Especial no Estado de São Paulo como uma modalidade de educação escolar
RESOLUÇÃO SE nº 11, de 31/1/2008 - Estado de São Paulo		Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas
RESOLUÇÃO SE nº 31, de 24/3/2008 - Estado de São Paulo		Altera dispositivo da Resolução SE nº 11, de 31 de janeiro de 2008.
RESOLUÇÃO nº 4, de 02/10/2009 - Estado de São Paulo		Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Fonte: Adaptação realizada pela autora da pesquisa da obra compilada de Léa Beatriz Castro Victorazzo e Maria Lúcia Massola (2001).

Pode-se observar, com base no Quadro 2, que no Brasil o movimento da Educação Especial e da Educação Inclusiva ganhou forte impulso nas décadas de 1970 e 1980, quando os direitos das pessoas com deficiência passaram a ser efetivamente tutelados e consagrados pela Constituição da República de 1988.

Segundo a nova Constituição Federal, promulgada em 1988, capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, artigos 205-208: o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Assim, evidencia-se a necessidade de uma nova realidade escolar, uma escola democrática, na qual incluir implica reestruturar a velha cultura, as políticas e as práticas pedagógicas a fim de ensinar todas as crianças, indistintamente, atendendo à diversidade dos novos grupos sociais.

3.3 Declaração de Salamanca e suas Repercussões no Brasil

A “Declaração de Salamanca”, bem como a “Linha de Ação para as Necessidades Educativas Especiais”, resultado das discussões realizadas durante a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais”, foi assinada por representantes de 92 países e 25 organizações internacionais.

Essa Conferência realizou-se na cidade de Salamanca, Espanha, entre os dias 7 e 10 de junho de 1994 e teve como patrocinadores a Unesco e o governo espanhol.

A Declaração de Salamanca é entendida mundialmente como um dos mais importantes documentos, acredita-se que realmente seja o documento mais pertinente que revelou para o universo um novo enfoque da inclusão social, juntamente com a Convenção sobre os Direitos da Criança (1988) e da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). Tal declaração é ponto de partida para a tendência mundial que vem consolidando a Educação Inclusiva. A sua idealização foi revelada e, conseqüentemente, atribuída aos movimentos em favor dos Direitos Humanos e oposto às instituições segregacionistas, movimentos com início a partir das décadas de 1960 e 1970 do século XX.

O foco central da “Declaração de Salamanca” é o compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo-se a necessidade e urgência de ser o ensino ministrado, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos

com necessidades educativas especiais. O texto reafirma o direito de todas as pessoas à educação, conforme a Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948 e renova o empenho da comunidade mundial, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (“Declaração de Jomtien”), de 1990, de garantir esse direito a todos, independentemente de diferenças particulares.

No documento de Salamanca observa-se, logo na introdução, a abordagem sobre Direitos humanos e a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e aponta os princípios de uma educação especial e de uma pedagogia centrada na criança. Em seguida, apresenta propostas, direções e recomendações da Estrutura de Ação em Educação Especial, um novo pensar em educação especial, com orientações para ações em nível nacional e em níveis regionais e internacionais. As orientações e sugestões para ações nacionais são organizadas nos seguintes subitens:

- A. Política e Organização
- B. Fatores Relativos à Escola
- C. Recrutamento e Treinamento de Educadores
- D. Serviços Externos de Apoio
- E. Áreas Prioritárias
- F. Perspectivas Comunitárias
- G. Requerimentos Relativos a Recursos

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais foi promovida pelo governo espanhol em colaboração com a Unesco. A Declaração de Salamanca repercutiu de forma significativa, sendo incorporada às políticas educacionais brasileiras.

Segundo Fontes (2009), pode-se dizer que o conjunto de recomendações e propostas da Declaração de Salamanca é guiado por:

[...] um conjunto de princípios, que refletem as novas políticas educativas, consagrando os seguintes princípios: a) O direito à educação é independente das diferenças individuais; b) as necessidades educativas especiais não abrangem apenas algumas crianças com problemas, mas todas as que possuem dificuldades escolares; c) a escola é que deve adaptar-se às especificidades dos alunos, e não o contrário; d) o ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças.

Por intermédio da Declaração de Salamanca, conforme destaca a psicóloga Ana Beatriz Teixeira Lumati (2011, p. 1), o Brasil estabeleceu compromisso com a Declaração de Salamanca, fruto também do trabalho da Unesco, com o propósito de estabelecer uma diretriz comum para a inserção da criança com necessidades educacionais especiais:

Nesta declaração o foco situa-se justamente na população alvo da inclusão escolar, que são as crianças com deficiências. Esta declaração culminou no documento das Nações Unidas – “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências”, o qual requer que os Estados assegurem a educação de pessoas com deficiências como parte integrante do sistema educacional (Declaração de Salamanca, p.1). Este documento foi fundamental para que se iniciasse e se providenciasse os instrumentos de atendimento para crianças com necessidades especiais. Aqui no Brasil esta declaração certamente serviu como fio condutor do que viria a se consolidar como “Política Nacional para Inclusão das Crianças com Necessidades Especiais” e na elaboração de todas as leis relacionadas à educação especial. O Brasil assumiu, portanto, compromisso frente a estas duas declarações internacionais e contempla estes princípios nas leis brasileiras e nas diretrizes do MEC (Ministério de Educação e Cultura). Outro documento internacional, que engloba a questão da inclusão e proíbe a discriminação em razão de deficiência, é a “Convenção da Guatemala”. Esta convenção interamericana, de 1999, prevê a eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa com deficiência, e também foi assinada pelo Brasil.

Parafraseando Soares (2006), a referida Declaração, que apresenta em seu bojo os princípios políticos e práticos das Necessidades Educativas Especiais, surgiu como um acordo escamoteador dos termos excepcional, deficiente, entre outros títulos pejorativos populares e conhecidos de todos. Para que os educadores possam receber esses alunos, ditos “especiais”, é lógico que é preciso ter uma pedagogia voltada e centrada exclusivamente na criança, que atenda a todos sem discriminação e, principalmente, sem a colocação de obstáculos que possam comprometer o processo de ensino e aprendizagem.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo vem contribuindo para a implantação da Declaração de Salamanca. Em 30 de julho de 2004, organizou um grande evento para avaliar o impacto dessas medidas, no qual, indiretamente, sob coordenação da CENP/CAPE, promoveu o evento “Dez Anos da Declaração de Salamanca: Avanços e Desafios da Educação”. Tal comemoração e avaliação contou com a participação direta do Secretário de Educação na época, Prof. Gabriel Chalita, de representante da Unesco no Brasil, de todas as diretorias regionais de ensino e de grandes debatedores especialistas no assunto não só do Brasil, mas como também do exterior.

Na ocasião, Carvalho (2004) destacou em seu debate a importância de examinar os 10 anos que se sucederam ao evento de Salamanca. Afirmou, ainda, que seria necessário criar um grupo de trabalho para analisar as mudanças ocorridas no Brasil, de modo particular. Para a autora, mais que conhecer os avanços e os retrocessos e relacioná-los às ideias de Salamanca, uma avaliação mais profunda possibilitaria identificar melhor as inúmeras barreiras ainda existentes, levando-nos a reunir esforços para superá-las.

Toda a reflexão referente aos dez anos de Salamanca foi de primordial importância para os gestores da educação paulista. De acordo com Carvalho (2004), entende-se que se está caminhando, que o Estado está buscando oferecer o melhor atendimento educacional ao alunado com necessidades educacionais especiais.

Na ocasião do evento sobre os Dez Anos da Declaração de Salamanca, Carvalho (2004, p. 32) sugeriu práticas referentes ao ensino e aprendizado voltado para a educação inclusiva, entre as quais se destacam:

- Consolidar e aprimorar os mecanismos de monitoramento e de avaliação da implementação das políticas públicas;
- Enfatizar, sempre, que os conteúdos da educação estão voltados para o ser humano que vai para a escola objetivando exercitar sua cidadania, para o que aprender e participar são condições necessárias;
- Fortalecer o papel dos professores que, no processo de ensinar, exercem um ato político;
- Aprofundar os estudos sobre o Index da Inclusão, colocando em prática as ações nele sugeridas;
- Aperfeiçoar os mecanismos de participação dos professores no processo decisório;
- Intensificar a escuta das próprias pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, aprendendo com elas o que de melhor podemos fazer para atendê-las.

Para a mesma autora, as diretrizes de Salamanca têm sido implementadas amplamente no Brasil, embora de forma desigual, consideradas as diferentes localidades. Carvalho (2004) aponta, ainda, que o Plano Nacional de Educação Brasileiro (2001-2010) buscou referências e subsídios para sua elaboração na Declaração de Salamanca, particularmente no capítulo dedicado à Educação Especial.

O Plano Nacional de Educação Brasileiro para o decênio de 2011 a 2020 amplia o atendimento e o oferecimento da educação especial em todas as modalidades de ensino da Educação Básica. O PL para aprovação do Plano

Nacional de Educação Brasileiro (2011-2020) encontra-se, atualmente, em vias de aprovação no Senado Federal.

3.4 Políticas Públicas para a Educação Inclusiva

A luta por um mundo sem diferenças, no qual cada ser humano pudesse ter seus direitos garantidos, nos segmentos individual, social, e educacional culminou na busca pelo pleno exercício da sua cidadania e, conseqüentemente, demandou novas políticas públicas voltadas para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nas escolas brasileiras.

Tal implantação alterou relacionamentos, exigiu rever as práticas educativas e gestoras já existentes, demandou na adequação curricular, na avaliação da função social da escola e nos projetos e propostas político-pedagógicas para que a instituição “escola” pudesse se transformar e efetivar a educação inclusiva de qualidade e com equidade para todos os educandos.

Apesar disso, a fim de definir prioridades, a atual Política Nacional de Educação Especial tem definido como portador de necessidade educacional especial aquele que necessita de recursos e metodologias educacionais específicas. Segundo o PCN (BRASIL, 1999b, p. 24), a classificação desses alunos ocorre da seguinte forma: “[...] portadores de deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla; portadores de condutas típicas (problemas de conduta); e portadores de superdotação”.

Em 1994, com a Declaração de Salamanca, surgiu o primeiro documento internacional que trazia à tona a temática e o conceito da inclusão. A Declaração de Salamanca (apud SANTOS, 2001, p. 31-32) tem como conceitos fundamentais:

A abordagem de educação inclusiva impõe capacitar escolas comuns para atender todos os alunos, em particular aqueles que são portadores de necessidades especiais. O princípio da inclusão consiste no reconhecimento da necessidade de se caminhar rumo à “escola para todos”. As escolas regulares com uma orientação inclusiva são o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva... Todos os governos devem adotar em suas leis e políticas o princípio da educação inclusiva... O desafio para uma escola inclusiva é o de desenvolver uma pedagogia centrada no aluno, uma pedagogia capaz de educar com sucesso todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências severas.

O documento especial sobre Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008, p. 3) reforça que:

[...] o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Cury (2002) ressalta que durante grande parte da história da deficiência, não houve uma preocupação com a educação desses alunos. Estes, durante muito tempo, foram sacrificados e somente com os estudos de Freud e da Biologia uma concepção naturalista da deficiência foi difundida. Atualmente, por meio de uma concepção social da mesma, estes alunos estão sendo incluídos no ensino regular, por se entender que somente dentro deste espaço são possíveis o desenvolvimento pessoal e o exercício da cidadania.

Sobre as questões descritas acima, Libório e Castro (2005, p. 74) afirmam que:

A própria evolução social, no que diz respeito à necessidade de revisão das práticas sociais de atendimento e abordagem das populações de portadores de deficiência, possibilita a evolução conceitual às concepções mais biologistas e acrescidas às concepções que mostram as influências culturais e sociais sobre o desenvolvimento da criança, apontando as possibilidades de intervenção.

A concepção social se fundamenta em alguns instrumentos legais como: a Constituição Federal, artigo 208, § 3º, que postula que crianças com necessidades especiais sejam atendidas preferencialmente por escolas regulares; a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que tipifica melhor o princípio genérico da Constituição; o Plano Nacional de Educação – aprovado em 2001; a Declaração da Guatemala; e o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (CURY, 2002).

Autores como Mantoan et al. (2003) e Scotto (2004) ressaltam, ainda, a importância de se diferenciar as várias formas de inserção, pois estas se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes.

Assim, é importante entender que o processo de integração, conforme Mantoan et al. (2003, p. 22-23) explicam:

[...] refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residência para deficientes. [...] Pela integração escolar, o aluno tem acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai da inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais. O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar – da classe regular ao ensino especial – em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. A integração escolar pode ser entendida como o especial na educação, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando um inchaço desta modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas regulares.

Nesse sentido, Sasaki (2003) ressalta que a integração parte do pressuposto de que o aluno precisa estar preparado e ser capaz de aprender para fazer parte do sistema de ensino comum.

Já o processo de inclusão constitui-se numa forma mais radical de inserção, que não permite a concomitância do ensino especial e comum, pois todos devem frequentar as salas de aula do ensino regular (MANTOAN et al., 2003).

Sánchez (2005, p. 16) ressalta que o conceito de inclusão “[...] comunica mais claramente e com maior exatidão, que todas as crianças necessitam estar incluídas na vida educativa e social das escolas comuns, e na sociedade em geral, não unicamente dentro da escola comum”.

Para Beyer (2006), nesta concepção, a criança com necessidades educacionais é entendida como uma criança que apesar de ser como as outras, possui particularidades na sua aprendizagem. Sobre este assunto, o mesmo autor (2006, p. 9) assinala que:

Não é uma criança marcada pelo déficit, porém alguém que reúne uma série de atributos que podem pesar favoravelmente para uma aprendizagem significativa e eficaz. A deficiência é uma situação de vida que, ainda que constituindo um estado permanente não deve definir os atributos individuais. Na pessoa deficiente, porém uma pessoa (como todas as demais), cujo um dos seus atributos é não ouvir, não ver, não andar, e assim por diante. Enquanto as instituições especiais ou os espaços instituições especializados para pessoas com deficiência constituíram nas iniciativas pioneiras no sentido de atendimento terapêutico e educativo das mesmas, por outro lado, acabaram por acentuar uma compreensão equivocada ou por projetar um conceito social igualmente equivocado: o de que elas constituíam-se em pessoas incompletas ou deficientes.

Silva e Libório (2005), apoiados em Sasaki, explicam que a atual proposta visa desfazer o equívoco promovido pelo atendimento especializado, reivindicando um atendimento mais global para estas pessoas e a desconstrução de terminologias que refletem a rotulação das mesmas.

Esta proposta está relacionada ao exercício da cidadania. Para Andrade (2005), o cotidiano escolar, além de promover o desenvolvimento e a inserção dessas pessoas na sociedade por possibilitar uma formação cultural, científica e tecnológica, que é necessária para a vida do indivíduo em sociedade, também proporciona o estabelecimento de relações sociais diversificadas.

Sobre as relações sociais diversificadas que se estabelecem no cotidiano, Andrade (2005, p. 211) ressalta que:

A escola e a sala de aula abrigam sujeitos com características étnico-culturais diversas; saberes, interesses, valores diferentes. A sala de aula é fundada na diversidade, e o papel do/a professor/a é propiciar que se produza conhecimento dentro desta complexa rede de relações sociais. Todo conhecimento aí gerado constitui uma aproximação parcial e provisória da ampla dimensão da vida humana, em toda sua complexidade.

Na concepção de Scotto (2004), se há o desejo de acabar com a segregação, de transformar a sociedade de forma que valores morais estejam aí presentes, faz-se importante que a escola valorize a diversidade humana e construa práticas educativas que visem à inclusão de todos, favorecendo o surgimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

Este é o mais recente desafio que demanda nas unidades escolares atualmente. Isto porque, como salienta Aisncow (apud DUK, 2006), a inclusão é um processo que ocorre em três níveis. O primeiro nível compreende a presença, o aluno precisa estar na escola. O segundo nível compreende a participação, o aluno precisa participar. Por fim, o terceiro nível compreende a aquisição de conhecimento, o aluno precisa estar aprendendo.

De acordo com Macedo (2005) é necessário refletir sobre o desafio

[...] em como proporcionar, no espaço e no tempo escolares, um conhecimento para todas as crianças, quaisquer que sejam suas condições físicas, sociais, de saúde ou suas possibilidades relacionais, o modo de funcionamento institucional pautado na inclusão.

Então, a gestão escolar torna-se um assunto importante nesta discussão, pois, como afirma Libâneo (2008), as barreiras gestoras para a inclusão do aluno na escola podem estar na organização desta, do prédio, do currículo, e da prática do ensino e aprendizagem.

Sasaki (2003, p. 15) discute as barreiras gestoras apontando que:

O conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a realidade das escolas à realidade do alunado que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana. Nenhum tipo de aluno poderá ser rejeitado pelas escolas. As escolas passam a ser chamadas inclusivas no momento em que decidem aprender com os alunos o que deve ser eliminado, modificado, substituído ou acrescentado nas seis áreas de acessibilidade, a fim de que cada aluno possa aprender pelo estilo de aprendizagem e com o uso de todas as suas múltiplas inteligências. As seis áreas de acessibilidade são: arquitetônica (desobstrução de barreiras ambientais), atitudinal (prevenção e eliminação de preconceitos, estigmas, estereótipos, discriminações), comunicacional (adequação de códigos e sinais às necessidades especiais), metodológica (adequação de técnicas, teorias, abordagens, métodos), instrumental (adaptação de materiais, aparelhos, equipamentos, utensílios, tecnologias assistivas) e programática (eliminação de barreiras invisíveis existentes nas políticas, normas, portarias, leis e outros instrumentos afins).

É preciso que se entenda a inclusão como uma possibilidade de transformação na educação. A possibilidade de se ter um projeto educacional diferenciado, que não desconhece os conteúdos acadêmicos, o conhecimento sistematizado, mas que também não se restringe a instruir os alunos. Isso implica no exercício diário de cooperação e da fraternidade, do reconhecimento e do valor das diferenças (MANTOAN et al., 2003).

Para Scotto (2004) a educação inclusiva:

Implica trabalhar com a diversidade, de forma interativa – escola e sociedade. Deve estar orientada para o acolhimento, aceitação, esforço coletivo e equiparação de oportunidades de desenvolvimento. Requer que as crianças portadoras de NEEs saiam da exclusão e participem de classes comuns para isso, mas é sempre necessário um diagnóstico cuidadoso que levante as necessidades específicas de cada criança.

Schlünzen e Schlünzen (2006) apresentam estudos de vários pesquisadores (CROMER, 1973; GOTTESMAN, 1971; HATWELL, 1966; MILLER, 1969; TOBIN, 1972) que por meio de suas experiências, observaram e provaram um desenvolvimento cognitivo normal quando crianças com deficiências eram estimuladas adequadamente.

Assim, fica evidente a necessidade de novas ações e práticas alternativas que favoreçam a todos os alunos, para que a inclusão ocorra no ambiente escolar. A esse respeito, Mantoan et al. (2004, p. 139) assinalam que:

[...] sabe-se hoje que as deficiências não podem ser medidas e definidas por si mesmas e por intermédio, unicamente, de avaliações e de aparatos educacionais, médicos e psicológicos conhecidos. Há que se levar em conta a *situação de deficiência*, ou seja, a condição que resulta da interação entre as características da pessoa e as do ambiente em que ela está provisoriamente ou constantemente incluída.

Diante do desafio da inclusão escolar, é importante colocar em ação os meios pelos quais ela verdadeiramente se concretize, ou seja, transformar os sistemas e as políticas educacionais, a organização e o funcionamento das escolas, e principalmente, as concepções, atitudes e práticas dos docentes, além da formação em graduação dos professores.

3.4.1 Políticas Públicas no Brasil – MEC/SEE-SP

Para melhor entendimento desta pesquisa, serão apresentadas algumas ações e programas atuais, existentes nas esferas federal (MEC) e estadual (SEE-SP) e suas principais características, com base nos documentos presentes no site do MEC:

1. Programa MecDaisy

Este compreende um conjunto de programas que possibilita a transformação de texto disponível no computador em texto digital falado. Após a conversão, é possível manusear o texto sonoro de maneira semelhante ao texto escrito. A ferramenta está disponível gratuitamente no portal do ministério.

2. Documento da Política Nacional - MEC/SEE-SP - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Este Documento foi elaborado por um Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007 e aborda sobre a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las.

Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

3. Decreto do AEE - Atendimento Educacional Especializado

O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Além de regulamentar o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

4. Política de Educação Inclusiva

Em 2008, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e aprovada, por meio de emenda constitucional, a convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência. De acordo com a convenção, devem ser assegurados sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis. O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, dispõe sobre o atendimento educacional especializado.

5. Programa Escola Acessível

O Programa Escola Acessível, da Secretaria de Educação Especial, busca adequar o espaço físico das escolas estaduais e municipais, a fim de promover acessibilidade nas redes públicas de ensino. As escolas interessadas em participar devem apresentar suas demandas de acessibilidade no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola). Em 2009, foram priorizadas 27 mil escolas. Entre 2007 e 2008 foram atendidas 2.543 escolas. Os recursos serão repassados por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) à unidade executora.

6. Programa BPC (Benefício de Prestação Continuada de Assistência Social) na Escola

O programa é uma ação interministerial que envolve os ministérios da Educação, da Saúde e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, além da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, em parceria com municípios, Estados e

com o Distrito Federal, que tem por objetivo realizar o acompanhamento e monitoramento do acesso e da permanência na escola das pessoas com deficiência, beneficiárias do BPC, até 18 anos, por meio da articulação das políticas de educação, saúde, assistência social e direitos humanos.

A intenção é criar condições para o desenvolvimento da autonomia, participação social e emancipação da pessoa com deficiência. O beneficiário deve ter garantida a sua matrícula na escola da sua comunidade. É importante que os pais saibam que a matrícula é um direito do seu filho e uma obrigação do sistema de ensino. O BPC na Escola realiza, anualmente, o pareamento de dados entre o Censo Escolar Inep/MEC e o Banco do BPC/MDS, a fim de identificar os índices de inclusão e exclusão escolar dos beneficiários do BPC.

O programa está em funcionamento em todos os Estados e no Distrito Federal e em 2.623 municípios – 47% do total –, abrangendo 68% dos beneficiários dessa faixa etária.

7. Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade(*)

O programa promove a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que sejam capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O objetivo é que as redes atendam com qualidade e incluam nas classes comuns do ensino regular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Atualmente, o programa está em funcionamento em 162 municípios-polo. Em parceria com o Ministério da Educação, esses municípios oferecem cursos, com duração de 40 horas, em que são formados os chamados multiplicadores. Após a formação recebida, eles se tornam aptos a formar outros gestores e educadores. De 2003 a 2007, a formação atendeu 94.695 profissionais da educação com a participação de 5.564 municípios. (*) O município de Presidente Prudente faz parte dos 162 municípios-polos deste Programa.

8. Edital Programa Incluir

O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O Incluir tem como principal objetivo fomentar a

criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

Desde 2005, o programa lança editais com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação desses núcleos nas IFES. Os núcleos melhoram o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas. São recebidas propostas de universidades do Brasil inteiro, mas somente as que atendem às exigências do programa são selecionadas para receber o apoio financeiro do MEC. O programa cumpre o disposto nos decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005 e no edital INCLUIR 04/2008, publicado no Diário Oficial da União nº 84, seção 3, páginas 39 e 40, de 5 de maio de 2008.

9. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais - 2008

Esse programa tem como objetivo disponibilizar aos sistemas públicos de ensino, equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade, com vistas a apoiar a ampliação da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

De acordo com dados do programa, de 2005 a 2006 foram disponibilizadas 626 salas de recursos multifuncionais, em 2007 foram disponibilizadas 625 salas de recursos multifuncionais e em 2008, 4.300 salas de recursos multifuncionais foram disponibilizadas.

É possível acessar o programa por meio da apresentação da demanda pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, no Plano de Ações Articuladas (PAR).

10. Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial - Modalidade a Distância

Esse programa foi elaborado pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial e se desenvolve em parceria com o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) o Programa de Formação

Continuada de Professores na Educação Especial que tem por objetivo formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino, por meio da constituição de uma rede nacional de instituições públicas de educação superior que ofertem cursos de formação continuada de professores na modalidade a distância.

O público-alvo desse programa são os professores da rede pública de ensino que atuam no atendimento educacional especializado e na sala de aula comum.

Esse programa abrange as redes estaduais e municipais de educação que tenham solicitado a formação continuada de professores no Plano de Ações Articuladas (PAR) e que tenham sido contemplados pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

No ano de 2009 foram selecionadas 11 Instituições públicas de Educação Superior, conforme o Edital nº 01 de 02 de março de 2009, as quais ofertaram 5.000 vagas em cursos de especialização na área do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e 8.000 vagas em cursos de extensão/aperfeiçoamento contemplando professores que atuam no AEE e na sala de aula comum.

3.4.2 Políticas Públicas no Estado de São Paulo – CENP e SEE-SP

O Estado de São Paulo vem buscando implantar as políticas públicas para a implantação da educação inclusiva no seu sistema educativo. Para ter sucesso nesta ação tão grandiosa foi criado o Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE): “[...] fruto do amadurecimento da consciência de direitos e, naturalmente, reflexo das mudanças sociais em operação por todo o mundo, surgiu em São Paulo, no início do século XXI, o CAPE” (SÃO PAULO, 2011).

O artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, de 1948 já afirmava: “Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”. É nesse contexto que, com a participação ativa das próprias pessoas com deficiência, os cidadãos exigem que o Estado assuma seu papel na atenção às pessoas com necessidades educacionais especiais, considerando-as em condição de igualdade a qualquer outra. Não bastou, entretanto, apenas receber as pessoas com deficiência. Diferentemente do que

aconteceu a princípio, hoje o consenso é de que a própria sociedade tem de se transformar, criando condições para que essas pessoas possam usufruir de todos os bens socialmente produzidos.

Inclusão social, portanto, envolve respeito às diferenças e, conseqüentemente, a criação de condições para que cada um dos cidadãos possa desenvolver todas as suas possibilidades.

É nesse contexto que se deve entender as perspectivas apontadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, ao criar no interior da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas o Serviço de Educação Especial, que opera por meio do Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE).

O CAPE tem como princípio a educação para todos na inclusão escolar por meio de um processo de transformação social e cultural e de atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino.

Os pressupostos definidos destacam: a criação de uma cultura inclusiva na sociedade em geral; a elaboração de diretrizes para uma política educacional inclusiva e o desenvolvimento de prática pedagógica inclusiva na escola, na sala de aula.

A equipe do CAPE buscou como referencial para atender as necessidades educacionais especiais a Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009, no seu artigo 1º, que estabelece que “[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) [...]” (BRASIL, 2009).

Entre os serviços oferecidos pelo CAPE, destaca-se, segundo Paula, Costa e Perez (2001):

1. Serviço de Apoio Pedagógico Especializado - SAPE

Estrutura de atendimento por meio da qual a escola se organiza para oferecer aos alunos com necessidades educacionais especiais os recursos necessários. Pode se apresentar como:

- **SAPE como Sala de recursos:** constitui-se em espaço educacional integrado aos demais ambientes da escola, destinado a complementar ou suprir as atividades escolares dos alunos matriculados em classes comuns da própria

unidade escolar ou em unidade diversa, que necessitem de recursos didáticos específicos e de professores especializados. Esses professores podem também atuar de forma itinerante.

- **SAPE como Classe Especial:** constitui-se em agrupamento sistemático de alunos com o mesmo tipo de necessidade especial, sob a responsabilidade de professor especializado. Na organização dessas classes deve-se evitar a discrepância significativa de faixa etária.

- **SAPE como Classe Hospitalar:** para atendimento aos alunos com doenças que exigem um internamento prolongado, a sala funciona dentro do próprio hospital com o professor especializado contratado pelo CAPE.

Equipe pedagógica: equipe de profissionais da educação com diferentes enfoques e áreas de atuação, neste caso, constituída por: professor da classe comum, professor da educação especial, professor coordenador, assistente técnico pedagógico de educação especial e do ensino fundamental e supervisor de ensino.

2. Da população-alvo por tipo de recurso

Classe comum: constituída por todos os alunos que possam se beneficiar do currículo comum e que possam necessitar de adaptações curriculares e/ou recursos materiais e pedagógicos específicos, passíveis de serem utilizados com a mediação do próprio professor na sala de aula.

Classe comum combinada com sala de recursos: constituída por alunos que apresentam deficiência, matriculados em classe comum e que requerem atenção individualizada para superar dificuldades significativas no processo educacional, pontuais ou sistemáticas, que interferem em sua integração no grupo, além de necessitarem dos recursos e materiais específicos que tornem imprescindível a mediação do professor especializado.

Classe especial: constituída por alunos portadores de deficiência com acentuados comprometimentos e que requerem alteração significativa do currículo, além de material pedagógico específico, estratégias pedagógicas diferenciadas, alto grau de individualização do processo ensino-aprendizagem e com a mediação do professor especializado.

As capacitações dos gestores e professores também fazem parte do enfoque do CAPE que trabalha e aplica as seguintes ações: a) gerenciamento das ações de educação especial (91 diretorias regionais de ensino); b) formação

continuada; c) envio de recursos para compra de material e equipamentos, com orientação; d) núcleo de produção de material: braille / ampliado / digital; articulação com a comunidade e orientações e encaminhamentos.

O CAPE desenvolve desde a sua criação no ano de 2000 uma prática de Formação Centralizada que abrange ações envolvendo as seguintes temáticas:

- Acompanhamento das ações descentralizadas
- Libras na comunidade escolar
- Um olhar para altas habilidades/superdotação
- Avaliando e implantando a informática em ambiente de Educação Especial
- Atendimento educacional no contexto hospitalar
- Confeção e utilização de mapas adaptados
- Formação de professor interlocutor
- Uso e ensino do soroban adaptado para o deficiente visual
- Recursos de acessibilidade ao computador
- A tecnologia assistiva e os recursos pedagógicos adaptados para o aluno com deficiência física
- A inclusão no ambiente educacional da criança com surdez
- Entendendo a dislexia
- Surdocegueira e deficiência múltipla sensorial
- Flexibilização curricular
- Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade
- Arte/CAPE – Inclusão e Música

As políticas e reformas educacionais estão aí, prontas para serem aplicadas, apesar de tantos esforços federal e estadual, uma certeza é inevitável, nestas novas metas nem sempre o professor é consultado, pelas mais diversas razões.

Levando-se em conta que os professores representam os agentes mais importantes na organização e prestação de serviços educacionais, é mais que esperado que deixem de ser considerados como mero executores destas ações e políticas educacionais, e sejam os interlocutores destas novas práticas, já que serão eles os aplicadores e os verdadeiros “atores” da educação inclusiva no nosso país, Estados e municípios.

Segundo, Carvalho (2004, p. 23):

Ainda que tenhamos melhorado o acesso à educação para pessoas com necessidades educacionais especiais, verifica-se que um percentual nada trivial ainda está fora da escola [...]. Há que lembrar, também, que o ingresso nas redes de ensino (pública ou privada) não garante ao aluno sua terminalidade e com qualidade. [...] os recursos destinados ao financiamento da educação têm sido limitados, entre outros motivos, devido às restrições impostas pela pressão da dívida externa, gerando-se prejuízos que incidem, diretamente, sobre os alunos. [...] Trabalhamos muito e intensamente, conseguindo sucesso em nossas ações, o que não nos autoriza a diminuir o ritmo de nossos esforços, pois há muito o que fazer.

Apesar do grande empenho das políticas públicas voltadas para a educação inclusiva, nossa realidade educacional ratifica que ainda há um longo caminho pela frente para que se possa conseguir a igualdade de oportunidades para todos, na educação brasileira.

4 A INCLUSÃO E O OLHAR DO GESTOR ESCOLAR – A PRÁTICA REVELADA

*“Na diferença encontrou a excelência da igualdade.
Que se busca, sem sustos, sem armaduras, sem medos.”*
Américo Calheiros

4.1 A Pesquisa

Neste capítulo são apresentados os dados encontrados no trabalho de campo realizado por esta pesquisa, seguidos da discussão dos mesmos.

Os dados encontrados foram analisados com base na Análise de Conteúdo por categorias.

De acordo com Deslandes (1994, p. 70), categoria “[...] se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada a ideia de classe ou série. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações”.

Assim, nesse tipo de análise ocorre o agrupamento de ideias ou expressões seguindo os seguintes princípios: estabelecer um único princípio de classificação; formular um conjunto de categorias exaustivo; manter a exclusividade mútua nas categorias do conjunto (DESLANDES, 1994).

Seguindo os fundamentos da Análise de Conteúdo, o primeiro procedimento foi a organização do material. Após sucessivas leituras, optou-se por realizar a categorização por tema, assim, as temáticas selecionadas foram:

- Educação Inclusiva
- Gestão Democrática
- Política Educacional para Educação Inclusiva
- Práticas Escolares para Inclusão
- Tipo de Atendimento para Alunos com NEEs incluídos
- Acessibilidade

Posteriormente, mediante exploração do material, foram extraídas as categorias e, em seguida, foi realizado o tratamento e a interpretação dos resultados, procedimentos estes apresentados a seguir.

4.2 Análise dos Dados

Neste item será apresentado o perfil dos entrevistados e do atendimento oferecido pela escola, bem como a análise das entrevistas e dos documentos.

4.2.1 O perfil dos entrevistados e do atendimento oferecido pela escola

Os entrevistados serão caracterizados por nomes relacionados à função que exercem, a fim de preservar a identidade dos mesmos. Desta forma, serão chamados de: Diretor, Vice-diretor, Professor coordenador pedagógico do ensino fundamental (PCEF), e Professor coordenador pedagógico do ensino médio (PCEM).

QUADRO 3 - Perfil do Entrevistado 1

Nome:	Diretor
Idade:	31 anos
Formação (local):	Graduado em Letras e Pedagogia
Tempo de Formação:	11 anos em Letras 5 anos em Pedagogia
Situação Funcional na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo	Concurso: Sim (X) Não () Cargo: PEBII Função: Diretor de Escola Substituto
Tempo de Atuação na Área:	12 anos como professor 5 anos como diretor substituto
Tempo de Atuação na Unidade Escolar:	01 ano
Curso de Especialização? Quais?	(X) sim () não Curso de Literatura 1 e 2
Curso de Pós-Graduação? Quais?	() sim (X) não
Atuação em outro Estado:	Não

Fonte: A autora

QUADRO 4 - Perfil do Entrevistado 2

Nome:	Vice-diretora
Idade:	32 anos
Formação (local):	Graduada em Letras
Tempo de Formação:	9 anos
Situação Funcional na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo	Concurso: Sim () Não (X) Cargo: PEBII Função: Vice-diretora de Escola
Tempo de Atuação na Área:	9 anos como professora 4 meses como Vice-diretora
Tempo de Atuação na Unidade Escolar:	4 meses
Curso de Especialização? Quais?	(X) sim () não Curso de Psicopedagogia Institucional
Curso de Pós-Graduação? Quais?	() sim (X) não
Atuação em outro Estado:	Não

Fonte: A autora

QUADRO 5 - Perfil do Entrevistado 3

Nome:	PCEF
Idade:	42 anos
Formação (local):	Graduada em Arte e Pedagogia
Tempo de Formação:	23 anos em Arte 20 anos em Pedagogia
Situação Funcional na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo	Concurso: Sim (X) Não () Cargo: PEBII Função: PCPEF
Tempo de Atuação na Área:	23 anos como professora 13 anos como PCP
Tempo de Atuação na Unidade Escolar:	3 meses
Curso de Especialização? Quais?	() sim (X) não
Curso de Pós-graduação? Quais?	() sim (X) não
Atuação em outro Estado:	Não

Fonte: A autora

QUADRO 6 - Perfil do Entrevistado 4

Nome:	PCEM
Idade:	46 anos
Formação (local):	Graduada em Ciências e Matemática
Tempo de Formação:	24 anos
Situação Funcional na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo	Concurso: Sim (<input checked="" type="checkbox"/>) Não (<input type="checkbox"/>) Cargo: PEBII Função: PCPEF
Tempo de Atuação na Área:	25 anos como professora 3 anos como PCP
Tempo de Atuação na Unidade Escolar:	11anos
Curso de Especialização? Quais?	(<input type="checkbox"/>) sim (<input checked="" type="checkbox"/>) não
Curso de Pós-graduação? Quais?	(<input type="checkbox"/>) sim (<input checked="" type="checkbox"/>) não
Atuação em outro Estado:	Não

Fonte: A autora

Em relação ao perfil do atendimento oferecido pela escola, ressalta-se que esta escola foi escolhida por atender uma clientela bem diversificada, alunos em diferentes níveis de aprendizagens, diferentes níveis social e cultural, alunos ditos “comuns” e também alunos inclusos na rede estadual de ensino, provenientes das salas de recursos para deficientes auditivos e visuais. Essa unidade escolar há anos atendia os discentes num ritmo tradicional e, a partir do momento que recebeu matrículas dos alunos das salas de recursos, sentiu necessidade de rever toda sua prática pedagógica a fim de se adequar e atender com qualidade todos os alunos.

QUADRO 7 - Perfil do atendimento oferecido pela escola

Nível de Ensino da escola:	Ensino Fundamental e Médio
Número de alunos regularmente matriculados:	569 alunos no Ensino Fundamental 273 alunos no Ensino Médio Total: 842 alunos
Número de alunos com NEEs regularmente matriculados:	48 alunos no Ensino Fundamental 02 alunos no Ensino Médio Total: 50 alunos
Número de alunos que recebem atendimento em sala de recursos (SR) para deficiência visual:	19 alunos no Ensino Fundamental 01 aluno no Ensino Médio Total: 20 alunos
Número de alunos que recebem atendimento em SR para deficiência auditiva:	27 alunos no Ensino Fundamental 01 aluno no Ensino Médio Total: 28 alunos
Número de alunos com outras NEEs regularmente matriculados:	01 aluno com deficiência física no EF 01 aluno com deficiência intelectual no EF

Fonte: A autora

4.2.2 Análise das entrevistas e dos documentos

A análise das entrevistas considerou o texto no todo e foi realizada por meio do levantamento e da classificação dos itens de sentido, de acordo com a presença ou ausência dos mesmos.

Os documentos pesquisados compreenderam: o Projeto Político Pedagógico da escola, o Plano de Ação e as atas de HTPC dos meses de fevereiro até junho e também tiveram seus textos analisados no todo.

A seguir serão apresentados os resultados por meio de Quadros e de descrições no corpo do texto.

Em relação ao tema “Educação Inclusiva”, foram consideradas as respostas obtidas mediante as seguintes perguntas:

- Como você, gestor, entende a educação inclusiva na atual educação?
- Qual a sua concepção de integração? E de inclusão?
- No seu entendimento, os alunos na sua Unidade Escolar, estão integrados ou incluídos? Justifique.

A categorização dos dados obtidos por essas perguntas revelou as categorias apontadas, abaixo, no Quadro 8.

QUADRO 8 - Categorias relacionadas à temática Educação Inclusiva

Tema	Categorias
Educação Inclusiva	Atendimento a todos os alunos
	Oposição à exclusão social
	Valorização do ser humano
	Aspecto inovador na educação
	Necessidade de substituir o ensino especializado e a classe especial
	Integração no dia - dia da escola

Fonte: A autora

Em relação a essa temática, observou-se que houve uma dificuldade para se conceituar a educação inclusiva, pois nenhum dos entrevistados soube diferenciar a inclusão da integração, como pode se observar nas suas falas:

Integração é como se fosse uma complementação de algo, algo que existe e que precisa ser complementado. E a inclusão, é, seria como se eu estivesse colocando algo a mais, não que esteja faltando, mas eu colocando algo a mais também naquilo que eu faço (VICE-DIRETORA).

A integração e a inclusão pra mim é quase a mesma coisa. As duas caminham juntas (PCEM).

Seria a inclusão, uma necessidade, assim, que, que se faria pra incluir e a integração seria uma forma natural (PCEF).

Eu vejo integração como a ação de você participa totalmente os alunos das atividades escolares, da vida, do dia a dia da escola, fazê-lo interagir com as atividades escolares, com os outros membros da unidade escolar. Inclusão, quando você tem o aluno é, com algum tipo de deficiência, com algum tipo de necessidade (DIRETOR).

A história da educação à pessoa com NEEs pode ser dividida em vários momentos. Na Antiguidade, não existia uma educação direcionada a esse público e até o século XIX as pessoas com NEEs ficavam confinadas em instituições, não participando da vida em sociedade.

Somente a partir do século XX surge uma forma de ensino para essa população, no entanto, esta se caracterizava pelo ensino em instituições especializadas, o que mantinha esses alunos fora do ambiente escolar comum. Em oposição a essa situação de exclusão, surge na década de 60 do século XX um movimento chamado de “integração”, que possibilitava ao aluno com NEE frequentar o ensino na rede comum em classes especiais. No entanto, como relata Mantoan et al. (2003) a integração permitia que o aluno com NEE transitasse entre as modalidades de ensino, possibilitando-lhe também receber o ensino em instituições especializadas. Esse movimento sofreu diversas críticas, por ainda manter a possibilidade de ensino em instituições especializadas e foi substituído pela ideologia de inclusão escolar, a qual, segundo Mantoan et al. (2003), constitui-se numa forma mais radical, na qual não se permite a concomitância das modalidades de ensino.

Nessa perspectiva, Sasaki (2003) ressalta que um grande diferencial entre a integração e a inclusão diz respeito ao fato de que na integração o aluno com NEE precisa estar preparado para receber o ensino na sala comum, ao passo que na inclusão a preparação do aluno faz parte do processo de ensino na sala de aula regular.

Quando questionados se os alunos estão integrados ou incluídos, houve uma divergência de opiniões, uma vez que a PCEF e o Diretor relataram que os alunos estão incluídos, a Vice-Diretora relatou que eles estão integrados e a PCEM não respondeu claramente. Seguem, abaixo, trechos descritivos desses pensamentos e de suas justificativas:

Eu acredito que eles estão incluídos, [...] eles passaram por alguma instituição, tem que ter todo aquele, um movimento, um trabalho, assim, de conscientização até, de repente, pros pais estarem percebendo isso, trazer os filhos, então eu, por esse fato, acredito que seja uma inclusão. (PCEF).

Eles são incluídos, porque eles saem da sala, de uma sala especial, eles não participam de uma classe especial para o fim deles, eles, participam de uma sala de recursos, porém, eles são incluídos no ensino regular, nas salas junto com os demais alunos que não possuem nenhuma deficiência integrando-se às atividades da escola, como eu disse lá, anteriormente, participando como normais de todas as atividades escolares. Então, eu vejo, eu analiso que, dentro desta escola, os alunos são incluídos e integrados no dia a dia da escola (DIRETOR).

Eu acredito que eles estão integrados, porque eu acho que falta pro aluno que não tem nenhum tipo de deficiência, falta pra ele esse contato com os deficientes (VICE-DIRETORA).

Houve uma divergência, também, na fala do Diretor e da PCEF em relação ao público-alvo da inclusão, pois o diretor considera a inclusão para os alunos que possuem alguma deficiência, ao passo que a PCEF considera a inclusão para todos os alunos, como se pode observar nas falas seguintes:

Muitas vezes ele desconhece que não é só o aluno que tem a deficiência visual, auditiva ou outra assim, que faz parte da inclusão. Então, eu acredito, assim que, que uma questão inclusiva na educação, ela é de uma forma bem ampla (PCEF).

[...] uma educação urgente de resgate das pessoas que foram, por algum tempo, ou por muito tempo, excluídas da sociedade pelas suas necessidades, pelas suas deficiências (DIRETOR).

Essa visão de que a inclusão caracteriza-se pelo ensino a todos está de acordo com as determinações do MEC (BRASIL, 2004) visto que este adverte que o papel assumido pela escola deve privilegiar o ensino para todos, favorecendo todos os cidadãos.

Segundo Martins (2006) e as diretrizes do MEC (BRASIL, 2004) esse atendimento a todos ocorre quando as diversidades e necessidades desses alunos são atendidas e suas potencialidades são valorizadas.

Percebeu-se, nesse caso, que prevalece a ideia de que se este aluno participa das atividades junto com outros alunos do núcleo comum, ele está incluído. O objetivo da inclusão seria a participação em atividades escolares negligenciando as questões de aprendizagem. Esse pensamento está exemplificado na fala seguinte:

Ser incluído dentro do ensino regular pra participar [...] participando das atividades junto com os demais alunos. Então, eu penso que a inclusão, ela só acontece na sua totalidade quando há uma integração desse aluno portador de deficiência, de uma necessidade especial, uma integração dele no dia a dia da escola de uma forma geral, não com aqueles: “não me toque, não me rele”, popularmente dito (DIRETOR).

A inclusão do aluno com NEE implica na participação deste nas atividades escolares, no entanto, conforme o MEC ressalta, todos devem ter acesso aos diferentes conteúdos, então, para que haja uma aprendizagem, a escola deve ser organizada.

Outro objetivo para a educação inclusiva, destacado pelas respostas dos entrevistados, foi a visão de que esta possibilita que esse aluno seja visto como igual, como se percebe nas falas:

É o resgate desse ser humano, mostrando as condições “de gente”, de ser humano que ele tem, [...]. Ser incluído dentro do ensino regular pra participar e ser visto como igual, ser tratado como igual, Então não existe discriminação, eles passam a conviver num ambiente, onde eles são tratados como iguais. [...] participam e são ouvidos, são tratados como igual, a gente esquece a deficiência e enxerga como igual. (DIRETOR).

Mas eu acho que a própria inclusão é as pessoas pensarem que são iguais (PCEM).

Esse pensamento diverge do entendimento de igualdade que é proposto pela inclusão, pois, como explica Martins (2006), o princípio de igualdade que fundamenta essa proposta constitui-se na igualdade jurídica, ou seja, na igualdade de oportunidade. Assim, todo aluno deve ter o direito a receber o ensino em sala comum e deve ter o direito de ser reconhecido inclusive como desigual, aceito e valorizado enquanto cidadão. Não implica em ser considerado igual ao outro, mas em ter sua diversidade respeitada.

De acordo com o diretor e a vice-diretora a inclusão constitui-se num grande passo. Mas, a vice-diretora e a PCEF destacam que precisa haver modificações e preparação profissional para que a educação inclusiva aconteça na prática cotidiana da escola. As falas seguintes exemplificam esses pensamentos:

Então, eu vejo a educação inclusiva um passo muito importante dentro da educação, [...]. (DIRETOR).

Olha, eu vejo a educação inclusiva como um grande passo na educação, embora tenha ainda que se fazer alguns ajustes, muitas coisas precisam ser modificadas pra que realmente ela aconteça de forma satisfatória.(VICE-DIRETORA).

Ressalta-se que a análise de documentos constatou que não houve nenhuma referência ao tema educação inclusiva.

Em relação ao tema “Gestão Democrática”, foram consideradas as respostas obtidas por meio das seguintes perguntas:

- O que significa para você, gestor, educar para diversidade?
- Para você, o que é uma gestão democrática?

A categorização dos dados obtidos por essas perguntas revelou as seguintes categorias expressas no Quadro 9.

QUADRO 9 - Categorias relacionadas à temática Gestão Democrática

Tema	Categorias
Gestão Democrática	Educar a todos para aceitação das diferenças
	Descentralização do poder, preparação e participação de todos os agentes que atuam na comunidade escolar
	Educar ressaltando as diferenças presentes no perfil do aluno

Fonte: A autora

De acordo com os dados observa-se que, em relação à educação para diversidade, houve uma divergência de opinião, já que um dos entrevistados entende o educar para a diversidade como uma forma de ressaltar as diferenças destacando o perfil do aluno, como se pode exemplificar na fala:

Seria um educar para, para as diferenças, educar, é, olhando mesmo o perfil do aluno, o perfil de cada cidadão, como cidadão atuante, né, então, olhando as diferenças, aquelas, aqueles pequenos detalhes, que às vezes passam despercebidos por nós (VICE-DIRETORA).

Essa centralização da ação pedagógica no aluno também foi destacada pela PCPEM que entende o educar para a diversidade apenas como o auxílio nas dificuldades do aluno. A fala seguinte exemplifica essa opinião:

Pra uma pessoa ajudar a outra naquilo que ela tem dificuldade, porque não significa só deficiência nem mental, nem corporal, é, mas sim, as diferenças, de como a pessoa viveu desde quando ela nasceu, da criação que ela teve, de um ajudar o outro. (PCPEM).

Segundo os PCNs (BRASIL, 1999b), na comunidade escolar, a diversidade se faz presente e as necessidades educacionais podem ser identificadas em diversas situações representativas de dificuldades de aprendizagem, como decorrência de condições individuais, econômicas e socioculturais dos alunos.

Em relação à gestão democrática, percebeu-se que os entrevistados não relacionaram a gestão democrática ao educar para a diversidade, no entanto, a maioria dos entrevistados entende a gestão democrática como a descentralização do poder, o compartilhamento nas tomadas de decisões por todos os envolvidos no ambiente escolar, como pode se observar na fala seguinte:

O gestor democrático, eu acredito, que seja aquele que não toma decisões sozinho, né, sozinho, ele tá, numa escola existe uma equipe, equipe, então ele tem, ele não tá sozinho, tem os professores, tem o funcionário, tem todos, desde aquele que abre o portão, até os pais, todos, então, assim, a gente tem que estar assim, de uma forma interligado com eles, tanto o pai como o funcionário, como o professor, todos e na, nas tomadas de decisões [...] (PCEF).

É você descentralizar o poder, você compartilhar com as pessoas que estão ao redor a administração, a pedagogia da escola, não é reter somente pra si, mas capacitar as pessoas na tomada das decisões pra que elas possam te ajudar a dirigir, a gerir tudo aquilo que diz respeito à escola, deixando a escola de ser um poder exclusivo do diretor, na mão do diretor. (DIRETOR).

Diversos autores como Conceição et al. (2006); Michels (2006); Paro (2011) corroboram esse pensamento, pois entendem que a gestão democrática surge como um movimento de descentralização do poder e implica na participação de todos os envolvidos no ambiente escolar, na tomada de decisões.

Segundo esses autores, a participação popular acontece ao se descentralizar o planejamento e flexibilizar a gestão, o que permite que a comunidade assuma papéis antes desempenhados apenas pelos gestores oficiais.

Na gestão democrática ocorre o envolvimento de todos os agentes que interagem no ambiente escolar – funcionários, pais, alunos ou a comunidade – e, segundo o posicionamento do MEC (BRASIL, 2004) e de Paro (2011), essa participação deve ser organizada formalmente com base em projetos e deve promover o senso de responsabilidade pelo processo educacional e pela integridade de um bem público.

Analisando o documento “Projeto Político Pedagógico” dessa unidade escolar, verificou-se que, em relação às metas e às ações a serem desenvolvidas, foi estabelecida como meta a intensificação da participação da comunidade na escola, mediante ações como: participação da comunidade na composição do colegiado da escola; realização de reuniões de pais, festividades, palestras, projetos, homenagens, dinâmicas e socialização.

Nesse contexto, Paro (2011) destaca a importância de se estabelecer a participação da comunidade por meio de conselhos, associações de pais e filhos e grêmios; proporcionar a possibilidade de participação em votações, até mesmo sobre a direção escolar.

O MEC (BRASIL, 2004) e Tezani (2011) destacam a importância do diretor de uma escola na construção dessa proposta, pois compete a ele: conduzir a elaboração do projeto político-pedagógico; organizar reuniões pedagógicas; mobilizar os professores e a comunidade; promover a acessibilidade; realizar as adaptações. O diretor não deve, entretanto, ser visto como o gestor responsável por todas as decisões no ambiente escolar, se existe a proposta de gestão democrática.

Opondo-se ao posicionamento de gestão democrática, a PCEM entende a gestão democrática como o trabalho exercido apenas pelos gestores “oficiais”, como se observa na fala:

Gestão democrática, gestão, vamos supor que, entre nós gestores, é, dos quatro que existe aqui nessa escola, tá trabalhando democraticamente, em todas as ideias, trabalhar juntos. (PCEM).

Em relação ao tema “Política Educacional para Educação Inclusiva”, foram consideradas as respostas obtidas por meio da seguinte pergunta:

- Como a Educação Inclusiva é abordada pela atual política educacional do Estado de São Paulo?

A categorização dos dados obtidos por essas perguntas revelou as seguintes categorias expressas no Quadro 10.

QUADRO 10 - Categorias relacionadas à temática Política Educacional para Educação Inclusiva

Tema	Categorias
Política Educacional para Educação Inclusiva	Acontece apenas na teoria
	Relaciona-se a obrigatoriedade da lei
	Não precisa de política pública, nem de lei
	Não tenho conhecimento

Fonte: A autora

De acordo com os dados, observa-se que existe um posicionamento negativo em relação à atual Política Educacional para a Educação Inclusiva, posicionamento este ancorado na falta de suporte ou estrutura para a prática dessa política. A fala seguinte demonstra esse posicionamento:

Eu vejo a educação inclusiva como: “Vamos fazer, vamos realizar numa escola tal pra não dizer, ninguém dizer que não estamos fazendo nada”, tá camuflado, entendeu, existe uma lei que obriga, então, a gente vai fazer, mas ninguém dá nenhum tipo de preparo, nenhum tipo de suporte, nenhum tipo de estrutura pra que a escola possa realmente cumprir o seu papel de formadores, ser uma escola inclusiva. Então, eu vejo a educação inclusiva sendo abordada na política educacional de São Paulo, como se fosse uma tartaruga, a passos lentos (DIRETOR).

Esse pensamento é corroborado pelo estudo de Sant’Ana (2005), no qual este autor, ao questionar a opinião de gestores sobre a educação inclusiva, constatou que estes acreditam que é preciso haver transformações na política e no sistema vigente buscando a preparação do professor para a inclusão e participação da comunidade.

Percebeu-se que os entrevistados PCEF, PCEM e Vice-Diretora desconhecem a atual Política Educacional do Estado de São Paulo para a Educação Inclusiva, como se observa nas seguintes falas:

Sim eu, hã, fala-se muito, né? Fala-se muito, é, muitos estudos, muito, hoje, assim, tá, de certa forma tá, como se diz, abrangendo mesmo, então tem que, tem que falar, tem que se entender, embora ainda falta muita coisa, assim, pra se, que chega no ponto ideal. (PCEF).

É assim, existe uma lei, [...] sempre existiu, é de tudo quanto é tipo, as pessoas com deficiência, cadeirantes sempre existiu pessoas cegas e a própria família excluía, até hoje, vamos falar assim exclui, mas na educação não existe isso pra gente, que o que nós queremos é que todos aprendam. E não precisa de lei pra isso, Deus me livre! (PCEM).

Não, eu não tenho, eu não tenho conhecimento. (VICE-DIRETORA).

A atual Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) tem definido como portador de necessidade educacional especial aquele que necessita de recursos e metodologias educacionais específicas e entende a inclusão como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

A importância de se estabelecer uma política educacional, conforme explica Paro (2011), deve-se ao fato de que a comunidade escolar apresenta

contradições, antagonismos e, para que a gestão escolar seja realizada com coerência entre os meios e fins, determinações oficiais se fazem necessárias.

Além disso, conforme já foi relatado, durante muito tempo houve um descaso em relação à educação da pessoa com NEEs. Mesmo cientes de que, apesar de regulamentada, a proposta de inclusão ainda não se efetivou plenamente na prática, a elaboração de uma política educacional dirigida a essa população é um avanço, considerando o histórico de exclusão.

A exclusão começou a ser questionada a partir da elaboração de documentos como a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1988) e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). A Declaração de Salamanca ao estabelecer princípios para a inclusão foi incorporada à política educacional brasileira.

Mas, a falta de envolvimento das camadas sociais e populares na elaboração das leis conforme relata Duk (2006) promove um descontentamento nos profissionais que as vivenciam como uma imposição.

Analisando o documento “Projeto Político Pedagógico” da escola, percebeu-se que este não faz referência à atual Política Pública Educacional para Educação Inclusiva.

Em relação ao tema “Práticas Escolares para Inclusão”, foram consideradas as respostas obtidas por intermédio das seguintes perguntas:

- Quais as ações que a sua escola desenvolve, nos diferentes momentos, com vistas a garantir a inclusão?
- Os alunos que frequentam salas de recursos também frequentam salas regulares nesta Unidade Escolar? Explique.

A categorização dos dados obtidos por essas perguntas revelou as seguintes categorias apontadas no Quadro 11.

QUADRO 11 - Categorias relacionadas à temática: Práticas Escolares para Inclusão

Tema	Categorias
Práticas Escolares para Inclusão	Oferecimento da sala de recursos
	Participação e convivência em sala comum
	Não tem plano de ação
	Sondagem dos problemas

Fonte: A autora

De acordo com os dados, observou-se que os entrevistados não possuem um plano de ação que proporcione a inclusão desse aluno, assim como a sua aprendizagem. Inclusive um dos entrevistados relata que não há necessidade de se ter um plano de ação. A fala seguinte exemplifica esse posicionamento:

Então, a escola nesse sentido não tem que desenvolver muitas ações diferenciadas, porque os próprios alunos já acolhem bem os alunos de inclusão (VICE-DIRETORA).

Contrapondo a esse entendimento, o MEC (BRASIL, 2004), Michels (2006), Tezani (2011) destacam a importância do ensino organizado de forma a garantir o acesso ao conhecimento por meio dos recursos necessários e explicam que é preciso realizar ações que busquem a flexibilização curricular e na forma de avaliação, que busquem uma metodologia de ensino que motive e proporcione a aprendizagem, enfim, que removam as barreiras arquitetônicas, estruturais e emocionais presentes no ambiente escolar.

Percebeu-se, que houve um entendimento de que se eles já possuem a sala de recursos, não há a necessidade de se realizar práticas que visem à inclusão desse aluno na sala comum e que o objetivo desta seria a participação em atividades e a convivência com os demais alunos. As falas seguintes exemplificam esses pensamentos:

É, como a nossa escola, ela oferece a sala de recurso, nós temos, assim, alunos diariamente aqui, os alunos cegos e os alunos surdos, então, assim, é, essas ações, eles, da convivência mesmo, assim, a gente não vê, assim, diferença, não vê, assim, os alunos discriminando, pelo contrário, a gente vê uma ajuda deles, eles vêm assim, em socorro, eles sempre estão juntos, eles desenvolvem (PCEF).

Eles, eles têm assim, uma é, uma acolhida grande, e, eles entendem muito bem o problema e ajudam da melhor maneira possível (VICE-DIRETORA).

Eu vejo a participação maciça desses alunos no dia a dia da escola, isso é muito importante, tanto que agora nós realizamos a eleição do grêmio e a maioria do, dos alunos que fazem parte do grêmio são alunos da nossa sala de recursos, entendeu, então eu vejo que, que essa inclusão só acontece quando você dá oportunidade de participação desses alunos na vida da escola. Então, eles participam de todas as atividades, eles estão juntos, estão muitas vezes à frente das atividades. É a preparação dos outros pra aceitar o aluno de inclusão, pra ajudá-lo, pra acolher, pra amparar (DIRETOR).

Percebeu-se que houve uma valorização relacionada à participação dos alunos com NEEs no grêmio estudantil, porém, esta foi uma iniciativa dos próprios alunos, como observa-se na fala seguinte:

É, inclusive a chapa do grêmio vencedora este ano, são cinco alunos cegos, eles que conseguiram fazer, então a integração, eles passaram nas salas, nas apresentações, é uma aceitação tão tranquila e tanto é que foram eleitos pelos colegas (PCEF).

A proposta de inclusão escolar é fundamentada em princípios que visam às relações sociais e, segundo autores como Andrade (2005) e Scotto (2004), visando eliminar a segregação que caracterizou o ensino à pessoa com NEE, essa proposta está pautada no exercício da cidadania, no estabelecimento de relações sociais diversificadas.

Mas, além da formação cultural, as práticas educacionais devem visar à formação científica e tecnológica. Conforme relata Aisncow (apud DUK, 2006), a inclusão ao ocorrer em vários níveis implica na presença, na participação e na aquisição de conhecimento.

Sobre o atendimento na sala de recursos, percebeu-se que a equipe gestora não tem definido os objetivos e o tipo de trabalho desenvolvido por essa sala, como se observa nas seguintes falas:

Então, nós temos um número considerável de alunos de outras unidades oriundos, de outras unidades de ensino que vêm participar, frequentar a sala de recursos aqui na escola (DIRETOR).

Mas a maioria frequenta sim e são bem acolhidos também (VICE-DIRETORA).

[...] eles vêm tirar dúvidas e aprender um pouco mais na sala de recursos (PCEM).

De acordo com Paula et al. (2001) e com a Resolução SE 95, de 21-11-2000 (SÃO PAULO, 2000), as salas de recursos são integradas no ambiente escolar e visam complementar ou suprir as atividades escolares dos alunos matriculados em classes comuns da própria unidade escolar ou em unidade diversa, que necessitem de recursos didáticos específicos e de professores especializados. O atendimento ocorre em período diverso do período escolar comum e tem duração de 5 horas diárias consecutivas, podendo ser individual ou em pequenos grupos com turmas entre 10 e 15 alunos, de modo a atender alunos de 2 ou mais turnos.

Cabe ao professor especializado, além de suas ações pedagógicas participar da elaboração da proposta pedagógica da escola; elaborar um plano de trabalho que contemple as especificidades da demanda; integrar os conselhos de classes/ciclos/séries e participar das HTPCs e/ou outras atividades coletivas programadas pela escola; orientar a equipe escolar quanto aos procedimentos e estratégias de inclusão dos alunos nas classes comuns; oferecer apoio técnico pedagógico aos professores das classes comuns; fornecer orientações e prestar atendimento aos responsáveis pelos alunos bem como à comunidade.

Analisando os documentos e, principalmente, as atas de HTPC, observou-se apenas referência às questões inclusivas nos dias 21 e 22 de fevereiro. Os relatos dessas atas compreendiam o informe sobre a presença de alunos com NEEs na escola e a elaboração um projeto de coral de Libras.

Em relação ao tema “Acessibilidade”, foram consideradas as respostas obtidas por meio da seguinte pergunta:

- A escola de sua atuação possui espaço físico adequado e acessível às necessidades (NEEs – Necessidades Educacionais Especiais) apresentadas pelos alunos? (banheiros, rampas, elevadores, professor, etc.)

A categorização dos dados obtidos por essas perguntas revelou as categorias expressas no Quadro 12.

QUADRO 12 - Categorias relacionadas à temática Acessibilidade

Tema	Categorias
Acessibilidade	Estrutura Física
	Recurso Tecnológico
	Recurso Humano

Fonte: A autora

Todos os entrevistados relataram que a escola foi adaptada e garante a acessibilidade dos alunos, como se observa nas seguintes falas:

Sim, a, a escola ela foi adaptada, [...] nós temos as rampas, nós temos um elevador, [...] os banheiros são adaptados, tudo, é, tudo, os professores, nós temos professores, assim, especialistas pra atender esses alunos, temos interpretes, [...] os computadores, assim, adaptados (PCEF).

Eu tenho a rampa, a rampa de acesso, [...] elevador para os alunos cadeirantes, todos os aparatos dentro do banheiro [...] o professor intérprete [...] que eu acho muito importante destacar é a inclusão do cuidador, pros alunos cadeirantes, tá, eu acho muito importante destacar isso, e destacar principalmente, que a Diretoria de Ensino de Presidente Prudente é pioneira, não existe na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo nenhuma outra diretoria que tenha incluído cuidador em escola pública como a de Presidente Prudente. (DIRETOR).

Autores como Duk (2006), Libâneo (2008) e Sassaki (2003) explicam que a acessibilidade envolve vários níveis, e as barreiras gestoras para inclusão podem compreender questões: arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais, metodológicas, instrumentais e programáticas.

A Vice-Diretora destaca, entretanto, que ainda falta preparação para o professor da sala de aula comum, como se nota na fala:

Agora, na questão de professor, tirando os professores da sala de recursos, é eu acho que os outros professores deveriam também ser bem preparados pra lidar com esses alunos, né, no caso, libra, eu acho que todos os professores precisavam ter uma noção pra poder trabalhar com esse tipo de aluno (VICE- DIRETORA).

A formação do professor é destacada dentro da proposta de inclusão escolar e de gestão democrática, pois este assume o papel de ser um elo de ligação entre a comunidade e a escola. Além disso, conforme relata Michels (2006), o professor necessita de suporte para conduzir o processo de ensino aprendizagem, visto que na busca de conhecimento se não houver trocas de experiências ocorrerá uma sobrecarga do professor que resultará num stress ou num desinteresse do mesmo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] Cada criança é um ser único, diferente de qualquer outra, que experimenta ritmo de evolução próprios, tem os seus interesses e provém de um universo cultural, econômico e familiar específico; cada um é um caso, uma personalidade que desabrocha de modo diverso.”

Joaquim Azevedo

Analisando o conteúdo aqui apresentado, considera-se que esta pesquisa possibilitou a aquisição de um conhecimento teórico sobre as políticas públicas atuais nas esferas federal e estadual que visam promover a educação inclusiva.

Assim, foi possível constatar que existe uma política pública estadual organizada que visa à inclusão escolar, mas a aplicação dessa política pública na prática cotidiana da escola ainda é um desafio para todos os envolvidos na gestão escolar. Esta situação foi ressaltada nas entrevistas ao se perceber que existe um desconhecimento e até um desinteresse relacionado a essa política, desinteresse esse apoiado na obrigatoriedade da lei.

O conhecimento teórico exposto, sobretudo nos capítulos 1 e 2, norteou o desenvolvimento do trabalho de campo desta pesquisa que, entre alguns objetivos, buscou identificar as percepções dos gestores sobre a educação inclusiva e a gestão democrática.

Em relação a esse objetivo específico, a pesquisa revelou que o entendimento sobre o conceito, bem como os princípios que norteiam a proposta de educação inclusiva ainda não estão definidos para os gestores oficiais da unidade escolar estudada. Embora essa unidade escolar possua alunos com diferentes tipos de NEEs e salas de recursos, falta o saber e a prática direcionada para a inclusão, uma vez que não foram encontrados, nos documentos pesquisados, apontamentos nessa direção e também não foram mencionadas práticas específicas para a inclusão escolar.

Em relação ao conceito de gestão escolar, observou-se que prevaleceu o entendimento de gestão compartilhada, mas os entrevistados não relacionaram a necessidade de uma gestão compartilhada com a construção de uma escola inclusiva.

No transcorrer da análise das entrevistas ficou bem clara a falta de conceitos referentes às temáticas destacadas nesta pesquisa – tais como educação

inclusiva, integração, gestão escolar –, revelando a falta de conhecimentos pedagógicos nesta área para os gestores pesquisados.

Partindo do campo teórico para o campo da prática, constatou-se que, em relação à atuação da gestão escolar para a inclusão de alunos com NEEs, essa unidade escolar garante a acessibilidade relacionada às questões arquitetônicas, tecnológicas e instrumentais. Em relação aos recursos humanos, a unidade escolar está amparada por diversos profissionais especializados, mesmo assim surge no entendimento dos entrevistados a necessidade de investimento na formação do professor da sala de aula comum.

Essa formação do profissional da sala de aula comum poderia ser oferecida pelos profissionais especializados que estão atuando na própria escola, mas, como há um desconhecimento sobre o atendimento que os profissionais da sala de recursos desempenham, essa parceria fica comprometida.

Observou-se, ainda, que nessa unidade escolar, as práticas pedagógicas para a inclusão, na visão dos entrevistados, se restringem ao atendimento na sala de recursos, sendo valorizada na sala comum apenas a aprendizagem de conteúdos sociais como a participação, a convivência. Em relação à acessibilidade metodológica ou programática, não houve nenhum relato por parte dos entrevistados e não foi mencionada em nenhum documento pesquisado qualquer referência a esse assunto.

Considerando o desconhecimento teórico sobre o assunto, torna-se compreensível a carência de um projeto político pedagógico que viabilize as ações para propiciar o desenvolvimento contínuo da prática inclusiva.

Sem o desenvolvimento contínuo da prática inclusiva, pode ocorrer a evasão escolar. Nesse sentido, ao analisar o perfil da escola, observou-se que o número de alunos que estão matriculados no ensino médio em relação ao número de alunos que estão matriculados no ensino fundamental é significativamente menor.

Para diminuir a evasão escolar dos alunos incluídos, é preciso estabelecer uma parceria mais efetiva e dinâmica com as famílias destes alunos, por meio de entrevistas, de projetos elaborados pela escola que atendam as necessidades dos alunos e das famílias visando à aproximação e ao envolvimento destas no ambiente escolar.

A Secretaria de Estado de Educação deve ampliar a contratação de especialistas – cuidadores, assistentes sociais, psicólogos, entre outros – que

poderão, por meio de seu trabalho específico, auxiliar no desenvolvimento global desses alunos, tornando-os mais independentes, auxiliando os gestores e docentes na contribuição para a sua inserção futura na sociedade e possibilitar, assim, uma maior oportunidade para este público no mercado de trabalho.

A prática inclusiva implica em mudanças atitudinais sustentadas pelos princípios que a norteiam e requer que todos os envolvidos no processo estejam disponíveis e interessados em realizar essas mudanças, a fim de garantir a aprendizagem e a valorização da diversidade. O trabalho precisa ser coletivo e dinâmico, para que os conteúdos intrínsecos sejam exteriorizados nas ações pedagógicas e resultem na renovação de paradigmas relacionados à prática inclusiva.

Observou-se que este tema, apesar de “incerto”, tem despertado o interesse dos gestores e que estes hoje reconhecem a necessidade de aumentar seus conhecimentos sobre o assunto, de uma formação continuada, tarefa esta que cabe aos dirigentes da Educação, neste caso, à equipe descentralizada da Secretaria de Estado de Educação, que deverá acompanhar, orientar e discutir na própria Unidade Escolar sobre quais procedimentos pedagógicos devem ser adotados diante de tal realidade para a implantação de uma gestão escolar atuante no sentido de uma educação inclusiva.

Este trabalho permitiu concluir, entretanto, que na unidade escolar em estudo, as ações da gestão escolar para a educação inclusiva são pontuais, isoladas e não estão fundamentadas, organizadas ou planejadas nas diretrizes gerais da escola.

Considera-se, portanto, que para esta problemática seja realizado um esforço no sentido de uma práxis inovadora tanto dos gestores quanto dos professores do núcleo especializado e comum, numa forma de parceria direta e coletiva em busca de formação e pesquisas na intenção da construção de uma escola inclusiva possível para a realidade apresentada desta escola pesquisada.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. **Necessidades especiales en el aula**. Guia para formação do professorado. Espanha: Narcea Editorial, 1995. (Ediciones UNESCO).

ANDRADE, M. C. de M. Resenha: cidadania, cultura e diferença na escola. In: BITTENCOURT, A. B.; OLIVEIRA JÚNIOR, W. M. de. **Gestores**: Estudo, pensamento e criação. O cotidiano na escola. Livro I. Campinas: FE, 2005. p. 211-216.

ARANHA, M. S. F. **Inclusão Social e Municipalização**. In: Novas Diretrizes da Educação Especial. Governo do Estado de São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/10.doc>>. Acesso em: 08 dez. 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BEYER, H. O. A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, ano 2, n. 2, p. 08-12, ago. 2006.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for Inclusion**. Centre for Studies on Inclusive Education. Bristol, Inglaterra: CSIE, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Educação inclusiva: a escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. v. 3.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf>. Acesso em: 14 out. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Mundial de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 1999a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. Brasília: EC/ SEF/ SEESP, Brasília: MEC, 1999b.

CARMO, J. G. **A Construção da Gestão Democrática na Escola Pública: uma ousadia**. jun. 2000. Disponível em: <<http://www.educacaoliteratura.com.br/index%2027.htm>>. Acesso em: 05 jul. 2011.

CARVALHO, E. R. Dez Anos Depois da Declaração de Salamanca. In: DEZ ANOS DA DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: AVANÇOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO, 2004, São Paulo. **Anais...** São Paulo: CENP/CAPE, 2004.p. 1- 26.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2.ed. São Paulo: Cotez, 1995.

CONCEIÇÃO, M. V. et al. Gestão Democrática da Escola Pública: possibilidades e limites. **Unirevista**, São Leopoldo, v. 1, n. 2, p. 1-9, 2006.

CURY, C. R. J. **Entrevista**. São Paulo: Conselho Nacional de Educação, 2002.

DESLANDES, S. F. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DUK, C. **Educar na diversidade: material de formação docente**. 3.ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

EQUIPE MAIS DIFERENÇAS. A comunidade e a família na educação inclusiva. **Ebulição Virtual**, São Paulo, n. 20, set. 2006. Disponível em: <http://www.controlesocial.org.br/boletim/ebul20/fai_verde_03.html>. Acesso em: 23 jun. 2011.

FONTES, C. **Educação Inclusiva: Algumas Questões Prévias**. Disponível em: <<http://www.educacionenvalores.org/Educacao-Inclusiva-Algumas.html>>. Acesso em: 23 dez. 2009.

GARCEZ, L. **Da Construção de uma Ambiência Inclusiva no Espaço Escolar**. 2004. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

IUMATTI, A. B. T. **A respeito da inclusão escolar no Brasil**. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/TabId/77/Conteudold/7c1c02a4-8312-4e73-9c6d-78941a5c9854/Default.aspx>>. Acesso em: 26 fev. 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2008.

LIBÓRIO, R. M. C.; CASTRO, B. M. Dialogando sobre Preconceito, Políticas de Inclusão Escolar e Formação de Professores. In: SILVA, D. J. da; LIBÓRIO, R. M. C. (Orgs.). **Valores, preconceito e práticas e educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 74-114.

LUCK, H. A Dimensão Participativa da Gestão Escolar. **Gestão em Rede**, Brasília, 1998. Disponível em: <http://eventos.tmmunicipal.org.br/gestaoescolar/material_didatico/ed_01julho_texto.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2011.

LUDCKE, M.; ANDRÉ, A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens educativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, L. de. **Fundamentos para uma educação inclusiva**. 2005. Disponível em: <<http://www.educaonline.pro.br>>. Acesso em: 25 jun. 2011.

MANTOAN, M. T. E. et al. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. et al. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: OMOTE, S. (Org.). **Inclusão**: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004. p. 113-144.

MARTINS, A. E. M. **Representações de docentes sobre a inclusão de alunos com deficiências na rede municipal de ensino**. 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 33, p. 406-560, 2006.

MOVIMENTO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <<http://www.sinprors.org.br/extra/dez98/movim3.htm>>. Acesso em: 07 dez. 2010.

OLIVEIRA, J. M. As atuais políticas: diversidade e inclusão. **Fórum de Notícias**, 4 dez. 2007. Disponível em: <<http://www.moodle.ufba.br/mod/forum/search.php?search=diversidade+neste+contexto&id=8857>>. Acesso em: 22 jun. 2010.

- PARO, V. H. Estrutura da Escola e Prática Educacional Democrática. In: GT: ESTADO E POLÍTICA EDUCACIONAL, 5., **Trabalhos...** CNPq. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-2780--Int.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2011.
- PAULA, A. R. de; COSTA, C. M.; PEREZ, M. A. R. **E por Falar em Avaliação...** São Paulo: Secretaria da Educação, 2001. (mimeografado).
- PINTO, D. G. et al. Gestão escolar democrática: redimensionando a função dos gestores. **P@rtes – Revista Virtual**, São Paulo, 01 ago 2008. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/gestoescolar.asp>>. Acesso em: 22 jun. 2011.
- PRIETO, R. G. Políticas de Melhoria da Escola Pública para Todos: tensões atuais. 31 jan. 2004. **Educação On-line**. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=26:sessao-especial-politicas-de-melhoria-da-escola-publica-para-todos-tensoes-atuais&catid=5:educacao-especial&Itemid=16>. Acesso em: 21 jun. 2011.
- SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão - Revista da Educação Especial**, Brasília, ano 1, n. 1, p. 07-18, out. 2005.
- SANT'ANA, I. M. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.
- SANTOS, R. P. dos. **Educação Inclusiva**. São Paulo: iEditora, 2001.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE 95**, de 21-11-2000. Atendimento de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas Escolas da Rede Estadual de Ensino. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2000.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **CAPE** – Centro Pedagógico Especializado. Disponível em: <<http://cape.edunet.sp.gov.br>>. Acesso em: 27 fev. 2011.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Proposta Curricular**. São Paulo: SEE, 2008.
- SASSAKI, K. R. A educação inclusiva e os obstáculos a serem transpostos. [fev. 2003]. Entrevistador: M. A. B. Soares. **Jornal dos Professores**, São Paulo, ano XXXVIII, n. 343, fev. 2003. p. 15.

SCHLÜNZEN, E.; SCHLÜNZEN, K. Tecnologias, desenvolvimento de projetos e inclusão de pessoas com deficiência. **Inclusão - Revista da Educação Especial**, Brasília, ano 2, n. 2, p.46-51, ago. 2006.

SCOTTO, A. **A inclusão escolar na rede de ensino estadual** (Entrevista). 2004. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=004>. Acesso em: 03 mar. 2007.

SILVA, D. J. da; LIBÓRIO, R. M. C. (Orgs.). **Valores, preconceito e práticas e educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

SOARES, A. R. Inclusão ou Integração? **Psicopedagogia Online**, São Paulo, 27 set. 2006. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/opinioao/opinioao.asp?entrID=533>. Acesso em 26 fev. 2011.

SOUZA, M. P. Problemas de aprendizagem ou problemas na escolarização? In: SILVA, D. J. da; LIBÓRIO, R. M. C. (Orgs.). **Valores, preconceito e práticas e educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 50-55.

TEZANI, T. C. R. **A Relação entre Gestão Escolar e Educação Inclusiva**: o que dizem os documentos oficiais. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit_gest/edi6_artigothaitezani.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2011.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1995.

VICTORAZZO, L. B.; MASSOLA, M. L. Legislação para a Educação Especial. **Compilação**, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, agosto/2001. (mimeografado).

ANEXO

ANEXO A - TERMO DE LIVRE E ESCLARECIDO CONSENTIMENTO

Caro(a) educador(a) _____, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Gestão Escolar para uma Escola Inclusiva: conquistas e desafios”. Essa pesquisa objetiva investigar efeitos da proposta de Educação Inclusiva da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo em uma escola pública Diretoria de Ensino de Presidente Prudente.

Os educadores que aceitarem o convite participarão de uma entrevista seguindo o roteiro anexo (Apêndice 2).

As argumentações dos entrevistados serão organizadas e analisadas com o propósito de se construir explicações e estabelecer caracterizações de como a temática está sendo tratada, na busca de novos conhecimentos para a área.

Os resultados, assim obtidos, serão utilizados para a elaboração de dissertação de mestrado, divulgados em eventos científicos e por meio de publicações em periódicos da área de educação. O nome de cada um dos participantes permanecerá oculto em todos os momentos. Sua participação consiste em contribuição espontânea para a pesquisa educacional, sem despesas e sem remuneração.

Dados sobre os responsáveis pela pesquisa:

Ivone Tambelli Schmidt – professora do Mestrado em Educação da Unoeste, telefone (18) 3324 5254, e-mail: ivonetambelli@gmail.com

Regina Rita da Silva Santos – aluna do Mestrado em Educação da Unoeste, telefone (18) 3909 3949, e-mail: regrita7@gmail.com

Comitê de Ética na Pesquisa – Unoeste

Telefone: (18) 3229 2077

Manifestação do convidado:

Sinto-me suficientemente esclarecido e aceito participar da pesquisa: “Gestão Escolar para uma Escola Inclusiva: conquistas e desafios”.

Assinatura: _____

Local e data: Presidente Prudente, _____ de _____ de 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A - IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Pesquisa:
**GESTÃO ESCOLAR PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA:
 CONQUISTAS E DESAFIOS**
 Pesquisador: Regina Rita da Silva Santos
 Orientadora: Prof.Dra. Ivone Tambelli Schmidt
 Instituição: UNOESTE

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Nome:	
Idade:	
Formação (local):	
Tempo de Formação:	
Situação Funcional na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo	Concurso: Sim (<input type="checkbox"/>) Não (<input type="checkbox"/>) Cargo: Função:
Tempo de Atuação na Área:	
Tempo de Atuação na Unidade Escolar:	
Curso de Especialização? (<input type="checkbox"/>) sim (<input type="checkbox"/>) não	Quais?
Curso de Pós-Graduação? (<input type="checkbox"/>) sim (<input type="checkbox"/>) não	Quais?
Atuação em outro Estado:	

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Como você, gestor, entende a educação inclusiva na atual educação?
2. O que significa para você, gestor, “educar para a diversidade”?
3. Para você, o que é uma gestão democrática?
4. Como a Educação Inclusiva é abordada pela atual política educacional do Estado de São Paulo?
5. Quais as ações que a sua escola desenvolve, nos diferentes momentos, com vistas a garantir a inclusão?
6. Qual o número atualizado de alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) e quais são?
7. Os alunos que frequentam salas de recursos também frequentam salas regulares nesta unidade escolar? Explique.
8. Qual a sua concepção de integração? E de inclusão?
9. No seu entendimento, os alunos na sua unidade escolar estão integrados ou incluídos? Justifique.
10. A escola de sua atuação possui espaço físico adequado e acessível às necessidades Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) apresentadas pelos alunos? (banheiros, rampas, elevadores, professor etc.)

APÊNDICE C – GLOSSÁRIO

Educação Inclusiva: Diz respeito à capacidade das escolas para educar todas as crianças, jovens e adultos, sem qualquer tipo de exclusão.

Educação Especial: O ato de incluir pessoas portadoras de NEE na plena participação de todo o processo educacional, laboral, de lazer, etc., bem como em atividades comunitárias e domésticas.

Gestão Escolar: Participação coletiva escolar em busca de uma identidade para a instituição educativa que responda aos anseios da comunidade.

Gestão Democrática: é entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola.

Gestão da Escola Pública: Trata-se de uma maneira de organizar o funcionamento da escola pública quanto aos aspectos políticos, administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos e pedagógicos, com a finalidade de dar transparência às suas ações e atos e possibilitar à comunidade escolar e local a aquisição de conhecimentos, saberes, ideias e sonhos, num processo de aprender, inventar, criar, dialogar, construir, transformar e ensinar.

Gestão de Sistema Educacional: A gestão de sistema implica o ordenamento normativo e jurídico e a vinculação de instituições sociais por meio de diretrizes comuns.

Inclusão: Estado daquilo ou de quem está incluso, inserido, metido, compreendido dentro de algo, ou envolvido, implicado em; introdução de uma coisa em outra, de alguém em um grupo etc.

Inclusão social: Envolve respeito às diferenças e, conseqüentemente, a criação de condições para que cada um dos cidadãos possa desenvolver todas as suas potencialidades.

Integração: Processo de educar-ensinar junto crianças ditas como normais com crianças portadoras de deficiência, durante uma parte, ou na totalidade do tempo de permanência na escola.

Práxis: Constituída de dois polos indissociáveis – a teoria e a prática – que se complementam e se nutrem com base nas reais necessidades enfrentadas no cotidiano.

Projeto Político-Pedagógico: É uma forma de organização do trabalho pedagógico da escola que facilita a busca da melhoria da qualidade de ensino.