



Mestrado em Gestão

Gestão escolar e o desafio para efetivar uma escola inclusiva: estudo realizado numa escola do município de São João dos Patos - MA

Adaías Saraiva de Carvalho

Dissertação orientada pelo Prof. Doutor Fausto Amaro

Barcarena

Fevereiro de 2017

Mestrado em Gestão

Gestão escolar e o desafio para efetivar uma escola inclusiva: estudo realizado numa escola do município de São João dos Patos - MA

Adaías Saraiva de Carvalho

Dissertação orientada pelo Prof. Doutor Fausto Amaro

Barcarena

Fevereiro de 2017

Dedicatória

Aos meus pais Cleonice e Manoel,
À minha esposa Elma,
Aos meus filhos Adaías e Elma,
Aos meus sogros Elizete e Neto.
Porque a família é o meu bem maior.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APA – American Psychological Association

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

DPEE – Diretoria de Políticas de Educação Especial

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LOM – Lei Orgânica do Município

MEC – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional Livro Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SRMs – Salas de Recursos Multifuncionais

RESUMO

O presente estudo de investigação teve por objetivo verificar como a gestão escolar mobiliza os profissionais da educação e comunidade escolar para planejar o enfrentamento ao desafio do processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), em salas comuns do ensino regular, em uma escola pública do município de São João dos Patos, estado do Maranhão, Brasil. Realizou-se um estudo de caso em uma escola, utilizando-se à abordagem qualitativa e quantitativa. Onde os sujeitos do estudo foram: a equipte de gestão, os professores, os alunos com NEE e os seus pais. Norteado pela questão de investigação: “quais as práticas da gestão da escola, efetivadas para enfrentar o desafio do processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais?”. Na coleta de dados, foram utilizadas as seguintes técnicas: observação, questionários e entrevistas com roteiros elaborados previamente e a análise documental. Desta forma, a análise de conteúdo por categorias foi a metodologia adotada para analisar os dados encontrados. Esta pesquisa revelou que teoricamente na percepção dos profissionais que fazem a instituição esta é uma escola inclusiva, porém se observou que os princípios que norteiam o paradigma da educação inclusiva na unidade escolar ainda não estão bem definidos para os gestores e professores, pois a prática é um misto de inserção com algumas manifestações de inclusão. Apesar de predominar a compreensão de que a gestão é democrática e participativa e, a maioria dos profissionais acreditarem na inclusão de alunos com NEE, nas salas comuns do ensino regular, na instituição não tem um documento que normatize este paradigma. Logo, esta investigação concluiu que na escola objeto deste estudo as ações efetivadas pela gestão para inclusão dos alunos com NEE são pontuais, isoladas e não estão fundamentadas, organizadas ou planejadas nos documentos oficiais da escola, até mesmo porque estes não existem.

Palavras-chave: Gestão Escolar, Educação Inclusiva, Políticas Públicas, Alunos com NEE

ABSTRACT

This research study aimed to verify how school management mobilizes education professionals and school community to plan facing the challenge of including students process with special educational needs – SEN, in common regular education rooms in a public schoolin São João dos Patos, state of Maranhão, Brazil. It was done a qualitative and quantitative research, in which the study subjects consist of: Director, Coordinator, Supervisor, teachers, students with SEN and their parents. Guided by the research question: "What are school management practices, carried out to face the challenge of inclusionprocess of students with special educational needs enrolled from 1st to 5th grade of elementary school?". In data collection, the following techniques were used: observation, questionnaires and interviews with previously prepared scripts and document analysis. Thus, content analysis of categories was the methodology used to analyze the data found. This research revealed that the perception of the professionals who make this institution is theoretically an inclusive school, but it was observed that the principles which guide the inclusive education paradigm at schools are not yet well defined for managers and teachers, because the practice is inserting a mixture with some inclusion manifestations. Although overpower the understanding that management is democratic and participatory and, most professionals believe the inclusion of pupils with SEN in the common rooms of regular education, the institution does not have a document that regulates this paradigm. Therefore, this investigation concluded that at the school object of this study the actions effected by management for inclusion of pupils with SEN are punctual, isolated and are not grounded, organized or planned in the school official documents, even because they do not exist.

Keywords: School Management, Inclusive Education, Public Policy, pupils with SEN

ÍNDICE

1 – Introdução.....	09
1.1 – Objetivos da investigação.....	12
1.2 – Estrutura do trabalho.....	12
1.3 – Problema da investigação.....	13
2 – Enquadramento teórico.....	16
2.1 – Organização do sistema municipal de ensino.....	16
2.1.1 – Caracterização do sistema municipal de ensino.....	16
2.1.2 – Modelo de gestão implantado no sistema municipal de ensino.....	17
2.1.3 – Estrutura organizacional da escola objeto da pesquisa.....	18
2.1.4 – Serviço da Sala de Recursos Multifuncional e o AEE.....	19
2.1.5 – Recursos humanos como ferramentas de gestão.....	22
2.2 – Evolução histórica da atenção à pessoa com necessidades educacionais especiais	25
2.2.1 – Da exclusão a inclusão.....	25
2.2.2 – Educação especial e educação inclusiva.....	30
2.2.3 – Conceito de necessidades educativas especiais.....	32
2.2.4 – O papel das leis.....	35
2.2.5 – Legislação brasileira.....	37
2.2.6 – Políticas públicas para educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil.....	41
2.2.7 – Programas e Ações do MEC.....	43
2.2.8 – O paradigma da inclusão.....	46
2.2.9 – Integração escolar versus Inclusão escolar.....	48
2.2.10 – A escola inclusiva.....	50
2.3 – O papel do gestor na construção da escola inclusiva.....	53
2.3.1 – Conceituando Gestão Escolar.....	53

2.3.2 – O papel dos Gestores Escolares.....	54
2.3.3 – Desafios da Gestão Democrática na construção de uma escola inclusiva.....	57
3 – Desenho de investigação.....	61
4 – Metodologia.....	63
4.1 – Tipo de estudo.....	63
4.2 – População/amostra.....	63
4.3 – Instrumentos e procedimentos de coleta dos dados.....	64
4.4 – Procedimentos da análise dos dados.....	66
5 – Resultados.....	68
5.1 – Caracterização da população.....	68
5.1.1 – População de gestores.....	68
5.1.2 – População docente.....	68
5.1.3 – População discente.....	69
5.1.4 – População de pais.....	70
6 – Discussão e análise de dados.....	71
6.1 – Gestão democrática e participativa.....	74
6.2 – Gestão de pessoas.....	75
6.3 – Gestão administrativa.....	76
6.4 – Gestão pedagógica.....	77
6.5 – Gestão do clima e cultura escolar.....	78
Conclusão.....	79
Referências Bibliográficas.....	81
Apêndices.....	85
Apêndice I – Questionários aplicados aos gestores e professores.....	86

Apêndice II – Roteiros com os tópicos das entrevistas.....92

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Caracterização da população dos gestores segundo as habilitações académicas...	68
Gráfico 2 – População docente	68
Gráfico 3 – Caracterização da amostra segundo as habilitações académicas.....	69
Gráfico 4 – Caracterização da amostra segundo o tempo na instituição escolar.....	69
Gráfico 5 – População dos alunos com NEE.....	69
Gráfico 6 – Caracterização da amostra segundo o ano/série em que está matriculado.....	70
Gráfico 7 – Caracterização da amostra segundo os transtornos e as deficiências.....	70
Gráfico 8 – População dos pais de alunos com NEE.....	70

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Sinopse das atividades sociais relativas à deficiência	29
Quadro 2 – Principais Programas e Ações da DPEE/MEC	44

1 – INTRODUÇÃO

“A história das ausências e dos sujeitos ausentes é tão reveladora quanto à história dos sujeitos presentes no sistema escolar.”

Miguel Arroyo (2011)

Como requisito para a obtenção do grau acadêmico de Mestre em Gestão, foi indicada a realização de um trabalho de investigação denominado dissertação de mestrado.

A humanidade ao longo do seu desenvolvimento sempre descobre novas formas de marginalizar, fazendo com que a inclusão seja um processo contínuo, devendo esta caminhar sanando os azares de crianças, homens e mulheres que ficam à margem.

Sendo o Brasil um país marcado por desigualdades sociais tão nefastas, a luta pelo respeito à igualdade de direitos também é marco. Então, a partir da década de 80 do século XX, com o advento da Constituição Cidadã de 1988 e a redemocratização brasileira as políticas de igualdade e respeito às diversidades começam a tomar uma direção já abraçada por nações mais humanizadas.

A escola por ser uma instituição social constituída pelos membros da sociedade em que está inserida e que tem o papel de cultivar e disseminar os valores sociais, contribuindo com o ensino-aprendizagem dos seus alunos, não está isenta das influências do meio, e acaba por ser excludente, quando adota a práxis da homogeneização, deixando de fora os diferentes.

O contexto apresentado tem uma organização escolar tradicionalista, onde ainda é usual o termo Administração Escolar, como sinônimo para Gestão Escolar, porém, neste trabalho, o termo gestão escolar, sempre que utilizado, será como contraditório à administração escolar, pois esta se apresenta com reflexos conceituais de uma educação baseada na relação hierarquizada e dual, de poder e autoridade, entre o sujeito que ensina e aquele que aprende. Já a gestão escolar será utilizada com um teor de coletividade (equipe), conforme escreve Lück,

em caráter abrangente, a gestão escolar engloba, de forma associada, o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, considerados participantes da equipe gestora da escola. Segundo o princípio da gestão democrática, a realização do processo de gestão inclui também a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de modo a contribuírem para a efetivação da gestão democrática que garante qualidade para todos os alunos (Lück, 2009, p. 23).

A organização escolar, de especial modo a pública, tem por meta básica produzir e socializar o saber, onde o ser humano é a matéria-prima e, ao mesmo tempo, objeto e sujeito, ficando claro que os seus fins não são facilmente mensuráveis e identificáveis, diferentemente das demais empresas que, conforme Paro, “visam à produção de um bem material tangível ou de serviço determinado, imediatamente identificáveis e facilmente avaliáveis.” (Paro, 1999, p. 126).

Chiavenato (2004) argumentou que para a organização alcançar níveis elevados de qualidade e produtividade, as pessoas precisam estar motivadas, participando ativamente na execução das tarefas e ser recompensadas pelas suas contribuições.

Embora o termo gestão escolar seja amplo, não se pode deixar de delimitar a função relevante do gestor escolar (diretor escolar – termo usual), pois ele tem a responsabilidade de liderar a equipe, motivando esta a uma cultura e clima positivo, como diz Lück, é ele “mentor, coordenador e orientador principal da escola e todo o seu trabalho educacional, não devendo sua responsabilidade ser diluída entre todos os colaboradores, embora possa ser com eles compartilhada.” (Lück, 2009, p. 23).

A busca por autonomia da instituição, escola pública, é um discurso em voga, todavia, muito complexo, pois o sistema é muito amplo e constituído por três esferas: a nacional, a estadual e a municipal, sendo as duas últimas dependentes da primeira. Embora tenham gestão independente, estas não podem se sobrepor àquela. Então, o gestor escolar, mesmo que apresentando habilidades para desenvolver uma boa gestão, ele depende, em parte, da vontade do gestor da esfera em que a escola está agregada.

O atual contexto social vem exigindo das escolas cada vez mais atitudes dinâmicas, flexíveis, éticas e integradoras, que favoreçam uma gestão democrática de princípio participativo. A sistematização de conteúdos, os planejamentos, a práxis pedagógica e a inter-relação entre todos os que compõem a unidade de ensino, aparecem como norteadores para melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem e o clima entre os atores, sendo que todos os que desejarem estudar, deverão ser matriculados e acolhidos.

A Constituição Federal de 1988 sancionou, no art. 3º, inciso IV, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. No art. 205º, a educação surge como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Já no

artigo 206º, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola.” Assegura no seu art. 208º, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino.

A escola inclusiva é uma proposta pautada na valorização das diferenças, onde todos, nas suas particularidades, têm direito à educação. Essa proposição está na Declaração de Salamanca, de que “todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter.” (MEC, 1997, p. 7).

Assim, o desafio para a gestão da escola no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no ensino regular passa, conforme afirma Mendes, por “criar um ambiente propício à criança com deficiência na sala de aula regular é considerar principalmente as relações interpessoais e a interação com todos os alunos.” (Mendes, 2002, p. 80).

A efetivação da escola inclusiva necessita de superação do sistema tradicional, há muito praticado, e romper as barreiras, não só arquitetônicas, mas também as barreiras atitudinais. O capital humano é primordial para o sucesso desse processo. Mantoan diz que “não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar.” (Mantoan, 2015, p. 64).

Desse modo, o tema tomado para desenvolver este estudo investigativo, consiste na gestão escolar, frente ao desafio da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, matriculados do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, nas salas comuns do ensino regular.

Diante de tal conjuntura, nasce o desejo de compreender a prática dos gestores da escola, na concretização de uma escola inclusiva, pois os documentos oficiais exigem a implantação do paradigma inclusão. Tomar-se-á por base a percepção dos próprios gestores, professores e alunos com NEE e os seus pais/responsáveis, colocando-se a seguinte indagação: quais as práticas da gestão da escola, efetivadas para enfrentar o desafio do processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, matriculados do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, nas salas comuns do ensino regular?

Surgiram assim questões orientadoras, às quais se pretende dar resposta ao longo da investigação:

1 Quais as dificuldades mais significativa na construção da escola inclusiva?

2 Que tipo de atitude revelam os docentes frente aos alunos com NEE?

3 Que tipo de interação demonstram os colegas de sala?

4 Que procedimentos adotar para melhorar o desempenho dos alunos com NEE?

1.1 – Objetivos da investigação

Com o propósito de responder à questão de investigação deste estudo, considera-se o seguinte objetivo geral:

- Verificar como a gestão escolar mobiliza os profissionais da educação e comunidade escolar para planejar o enfrentamento ao desafio do processo de inclusão de alunos com NEE, em salas comuns do ensino regular.

Consideram-se também os seguintes objetivos específicos:

- Analisar, no Projeto Político Pedagógico (PPP), no Plano de Ação (PA) e no Regimento Interno (RI), citações que promovam a construção da escola inclusiva;
- Identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores, no planejamento pedagógico e regência de sala, para abordar os conteúdos geradores de habilidades e competências, sem provocar exclusão dos alunos com NEE;
- Problematizar as percepções e atitudes adotadas pela gestão escolar e docentes em relação à inclusão de alunos com NEE;
- Observar o grau de satisfação dos professores, dos alunos com NEE e dos pais destes alunos, frente à gestão implantada na escola.

1.2 – Estrutura do trabalho

O trabalho está sistematizado em três partes: a fase empírica, a fase metodológica e a apresentação e discussão dos resultados.

Na primeira fase apresentada, a empírica, foram abordados conteúdos como: conceito de gestão, o sistema municipal de educação com sua caracterização, a escola como organização, estrutura organizacional, os recursos humanos na escola, a cultura organizacional, qualidade de vida e clima organizacional e modelo de gestão, bem como contextualização da Educação Especial desde seus primórdios até os dias atuais, analisando a evolução histórica da atenção à pessoa com necessidades educacionais especiais, num percurso que vai da exclusão à inclusão dessas pessoas. Além dos aspectos históricos, nesta

fase, são apresentados também os aspectos legais da Educação Especial e Inclusiva, com ênfase na legislação brasileira e uma reflexão sobre as Políticas Públicas de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva.

Já na fase metodológica, aborda-se o desenho de investigação e a metodologia de investigação utilizada para a realização deste estudo investigativo, onde foi definido o tipo de estudo, a população e a amostra, os instrumentos de coletas dos dados, os procedimentos de coleta de dados e os procedimentos da análise de dados.

Por fim, é exposta a fase de apresentação e discussão dos dados, e as principais conclusões deste estudo de investigação.

Este estudo de investigação foi desenvolvido tendo por base as regras do sistema da American Psychological Association (APA).

1.3 – Problema da investigação

O estudo da escola como organização não é algo tão recente no Brasil. A história mostra que, já com os pioneiros da educação em 1932, eles buscaram discutir tal temática, no âmbito da administração escolar, frequentemente marcada por uma concepção burocrática funcionalista, aproximando organização escolar da organização empresarial. Libâneo (2001) adverte que, a partir das discussões sobre a reforma curricular nos cursos de Pedagogia e de Licenciaturas, nos anos 80, algumas escolas passaram a adotar um enfoque crítico da escola dentro da organização.

Ainda aportado em Libâneo (2001), os estudos sobre organização e gestão escolar no Brasil revelam que é possível serem identificadas três concepções de organização e gestão escolar:

- A concepção técnico-científica baseia-se na hierarquia de cargos e funções, visando à racionalização do trabalho e à eficiência dos serviços escolares. Tende a seguir princípios e métodos da administração empresarial.
- A concepção autogestionária baseia-se na responsabilidade coletiva, ausência de direção centralizada e acentuação da participação direta, e por igual, de todos os membros da instituição.

- A concepção democrática-participativa baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação do pessoal da escola. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma gestão onde as decisões são tomadas de forma coletiva e discutidas publicamente. Entretanto, uma vez tomadas as decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assuma a sua parte no trabalho, admitindo-se a coordenação e avaliação sistemática da operacionalização das decisões, tomada dentro de uma tal diferenciação de funções e saberes.

As discussões em torno da administração escolar ou gestão escolar, no Brasil, são polarizadas em duas linhas: de um lado estudiosos defendem que os procedimentos a serem adotados na escola devem ser os mesmos da empresa, pois, conforme diz Dourado, “para estes teóricos, os problemas existentes na escola são decorrentes da administração.” (Dourado, 2003, p. 17).

Existindo outra corrente que, como afirma Dourado,

defende a não-transposição dos princípios da administração empresarial para escola, pois entendem que a gestão escolar compreende, especificidades que a diferenciam da administração em geral, em razão sobretudo da natureza do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, da instituição escolar (Dourado, 2003, p. 17).

Documentos oficiais vêm orientando escolas inclusivas e, de acordo com MEC, elas “devem reconhecer e responder às necessidades dos seus alunos, bem como assegurar uma educação de qualidade para todos através de um currículo apropriado.” (MEC, 1997, p. 5).

Nessa mesma perspectiva, Lück (2009) afirma que o gestor escolar, diante do paradigma da inclusão, precisa estar estimulado à criação da cultura de desenvolvimento contínuo de competências, para exercer suas funções gestoras e responsabilidades de liderança na escola.

A respeito da liderança na escola, Lück (2009) afirma que corresponde a um conjunto de ações, atitudes e comportamentos assumidos pelo gestor, individualmente ou em conjunto, para influenciar desempenhos, visando à realização de objetivos educacionais, de maneira que as pessoas atuem, de modo voluntário e motivado, a partir do reconhecimento de que fazem parte de uma equipe e que compartilham responsabilidades sociais às quais devem atender.

Diante das novas demandas sociais, a escola, para Mantoan, “foi democratizada, abrindo-se para novos grupos sociais, mas não fez o mesmo em relação aos conhecimentos

trazidos por esses grupos às salas de aula.” (Mantoan, 2015, p. 23). Os alunos com necessidades educacionais especiais, como um destes novos grupos para os quais a escola se abriu, vêm tendo os seus direitos subtraídos, ainda hoje, dentro das escolas que os recebem, mas que muitas vezes deixam em um canto da sala, fazendo pinturas, enquanto o professor explica conteúdos para os demais.

Sobre a gestão escolar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, não estabeleceu normas das competências e habilidades para os que almejem às funções de gestor escolar, deixando a cargo dos Estados e Municípios organizarem de acordo com as suas particularidades. Desta feita, existem iniciativas isoladas de Estados e Municípios que, na lei do Plano de Cargos Carreiras e Salários– PCCS dos seus servidores, apresentam as orientações. Geralmente, exige-se um curso de especialização em gestão e/ou administração escolar, como requisito. Já na seleção para a função, somente alguns municípios realizam eleições, pois a prática generalizada é a indicação política, como forma de valorizar um coligado do gestor municipal.

Todavia, gestão escolar é meio para a realização das diretrizes e objetivos educacionais, atendendo bem a toda a população, respeitando e considerando as diferenças de todos os seus discentes, promovendo a estes a construção de conhecimentos aportados no cotidiano interacionista com toda a comunidade, inclusive a escolar.

A gestão escolar, sendo ela eleita democraticamente, ou indicada politicamente, tem o dever moral, ético e legal de acolher a todos os alunos nas suas diferenças. Mantoan afirma que, “o ponto de partida para ensinar a turma toda, sem diferenciar o ensino para um aluno ou um grupo de alunos, é ter como certo que a diferenciação será feita pelo próprio aluno ao aprender e não pelo professor.” (Mantoan, 2015, p. 72).

A velha tática cartesiana da dicotomização do ensino, dividido por disciplinas isoladas uma das outras, pede passagem, conforme Chiavenato, “a ênfase agora está em juntar e não mais separar” (Chiavenato, 2004, p. 16), manter todos os alunos da mesma faixa etária na mesma sala de aula, independente se ele tenha ou não necessidades educacionais especiais, é a meta da escola inclusiva.

Este trabalho tem por base a metodologia do estudo quantitativo/qualitativo, realizado em uma escola pública municipal de São João dos Patos, no Estado do Maranhão, Brasil.

2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 – Organização do sistema municipal de ensino

2.1.1 – Caracterização do sistema municipal de ensino

O sistema de educação brasileiro conta com a seguinte organização: sistema de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. As leis fundantes desse sistema são a Constituição Federal de 1988, a Emenda Constitucional n.º 14, de 1996 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituída pela lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 com suas emendas constitucionais.

A LDB (1996), no seu art. 4, inciso I, afirma que o sistema educacional regular de ensino está estruturado em dois níveis que compreendem a educação básica e a educação superior. A educação básica é composta pelas seguintes etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O foco deste estudo é a segunda etapa da educação básica, o ensino fundamental I, que vai do 1º ao 5º ano, porém o ensino fundamental, etapa obrigatória e gratuita, tem duração de nove anos.

De acordo com a legislação, LDB (1996), no seu art. 11, inciso V, compete aos municípios atuarem prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil e aos Estados e o Distrito Federal, no ensino fundamental e médio. O governo federal, por sua vez, exerce, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, cabendo-lhe prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. Além disso, cabe ao governo federal organizar o sistema da educação superior.

O sistema municipal de ensino de São João dos Patos, Estado do Maranhão, é constituído por 30 unidades escolares, sendo 17 na zona rural – educação do campo – e 13 na zona urbana. Tem também uma creche. Estas unidades estão atendendo, no ano de 2016, a 4.547 alunos. O sistema possui 477 professores, 25 supervisores, 28 coordenadores pedagógicos e 13 diretores de escola – gestores escolares, conforme os dados da SEMED.

A legitimidade deste sistema de ensino está assegurada na Lei Orgânica do Município (LOM) de São João dos Patos, na sessão IV e subseção I, do ano 2005, que afirma, no seu art. 76º, “o Município manterá seu sistema de ensino em colaboração com a União e o Estado, atuando, prioritariamente, no ensino fundamental e pré-escola.”

Conforme afirma LOM (2005), no art. 76º A, “o Sistema Municipal de Ensino compreende: as instituições do ensino fundamental e de educação infantil, mantidas pelo poder Público Municipal; as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada; o Conselho Municipal de Educação.”

A lei municipal demonstra consonância com a LDB, pois afirmou sua responsabilidade com as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, que, de acordo com a lei 9.394/96, é responsabilidade de o sistema municipal autorizar e fiscalizar o funcionamento dessas instituições.

A LOM (2005), no seu art. 77º B, afirma que a educação será oferecida com base nos seguintes princípios: “igualdade de condições para acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; e gestão democrática.” Estes princípios ratificam a adesão do sistema municipal de ensino a tendência nacional de uma educação para todos.

Já no art. 77º C, da LOM (2005), inciso II, afirma “atendimento educacional especializado gratuito aos portadores de necessidades especiais, bem como aos que revelarem vocação excepcional em qualquer ramo do conhecimento, na rede municipal.” No que tange ao atendimento de alunos com NEE, esta foi a única menção encontrada na legislação municipal, porém existe uma supervisão de educação inclusiva, dentro da SEMED, que é responsável pela dinamização deste serviço.

2.1.2 – Modelo de gestão implantado no sistema municipal de ensino

A LOM (2005), no seu art. 77º B, inciso IX, afirma a “gestão democrática, na forma da lei do Sistema Municipal de Ensino.” Não existe outra lei do sistema municipal de ensino até a presente data. Na busca por informações, constatou-se que está acontecendo um processo de reorganização deste sistema, que se encontra fragilizado na efetivação das leis.

A seleção dos servidores da Rede Municipal de Ensino tem a seguinte dinâmica: uns são selecionados por concurso público e outros são indicados pelo gestor municipal e os seus aliados políticos. No caso específico dos professores, estes ingressam no sistema através do concurso.

Quanto à seleção para gestor escolar, o critério atualmente adotado é a indicação política pelo prefeito – gestor municipal – isto é, o prefeito municipal escolhe, entre os professores concursados, aquele que lhe agrada para assumir a função de direção – gestão da escola. Segundo informou o presidente do Sindicato dos Profissionais da Educação (SINPROED) a pauta que reivindica critérios para a seleção de gestores escolar é antiga, mas o poder legislativo municipal, motivado pelo poder executivo, nada decide sobre o tema. Ficando assim a escolha dos gestores escolares do município nas mãos do prefeito.

2.1.3 – Estrutura organizacional da escola objeto da pesquisa

A escola municipal, objeto deste estudo, faz parte do sistema de ensino do município de São João dos Patos – MA. A sua estrutura arquitetônica é composta por: 6 salas de aula; 4 banheiros masculinos e 4 banheiros femininos, onde 2 desses são adaptados para atender as pessoas com NEE; 1 sala de recursos multifuncionais; 1 sala de informática; 1 biblioteca; 1 depósito; 1 cozinha; 1 pátio amplo e 1 sala de direção. No rol de entrada, possui uma rampa de acesso, que favorece a locomoção das pessoas que usam cadeira de rodas. Faz parte também dessa unidade de ensino um prédio alugado – anexo – com mais 6 salas de aula e 1 diretoria.

A referida unidade escolar conta com 50 servidores lotados pela Secretaria Municipal de Educação. Destes funcionários distribuídos na escola, tem-se: 1 diretora – gestora, 1 supervisora, 2 coordenadoras pedagógica, 36 professores, 2 agentes administrativos, 6 auxiliares de serviços gerais e 2 agentes de portaria (vigilantes).

A gestora atua nesta Unidade Escolar há menos de um ano, porém as duas coordenadoras pedagógicas têm mais de 5 anos na função. Como equipe de gestão, afirma que procura implantar 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. Neste sentido, a gestão está atualmente promovendo a construção de mecanismos de participação da comunidade escolar como: Conselho Escolar, Projeto Político Pedagógico – PPP, Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, Regimento Interno – RI. O PPP e o RI estão na fase inicial de construção, sendo que a escola tem mais de oito anos em funcionamento. A equipe diz ser necessário fortalecer cada vez mais a participação total

destes atores, e principalmente a dos pais de alunos, no processo de tomada de decisões da instituição.

É uma escola que dispõe de vários recursos didáticos essenciais ao processo ensino aprendizagem, para atender aos 576 alunos matriculados do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, nos turnos matutino e vespertino, sendo que 13 destes discentes apresentam necessidades educacionais especiais. A referida unidade de ensino ocupa o quarto lugar em número de alunos matriculados, das 30 escolas que compõe à Rede Municipal de Ensino.

A escola, como qualquer outra organização, dispõe de um ambiente de múltiplas relações entre os servidores, bem como com os alunos e pais desses alunos, e essa dinâmica gera um clima que pode ser favorável, ou não, ao bom desenvolvimento da instituição.

Conforme afirmam Bergamini e Coda,

o clima organizacional reflete uma tendência ou inclinação a respeito de até que ponto as necessidades da organização e das pessoas que dela fazem parte estariam efetivamente sendo atendidas, sendo esse aspecto um dos indicadores da eficácia organizacional (Bergamini &Coda, 1997, p. 99).

O grupo de professores da unidade afirma que o clima organizacional é favorável ao desenvolvimento das atividades pedagógicas propostas pela gestão. O que fica subentendido que o estilo de liderança leva os envolvidos a manterem um clima de colaboração, comprometimento, relações saudáveis e satisfação com o trabalho.

Mantoan (2015) afirma que a gestão descentralizada é fundamental na promoção da autonomia pedagógica, administrativa e financeira, tanto dos recursos materiais, quanto dos humanos que fazem a escola, que são conselhos e colegiados atuantes, os verdadeiros responsáveis pela efetivação da autonomia escolar.

2.1.4 – Serviço da Sala de Recursos Multifuncional e o AEE

O MEC (2010) disse que a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), por ele instituídas através da Portaria Ministerial nº13/2007, integra o Plano de Desenvolvimento da Educação, sendo que esta ação no sistema público de ensino vem atender a necessidade histórica da educação brasileira, haja vista, que o contexto clama a promoção das condições de acesso, “participação e aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à escolarização.”(MEC, 2010, p. 2).

As chamadas SRMs para a política nacional de Educação Especial do Ministério da Educação, na perspectiva da educação inclusiva, são espaços preferenciais para a oferta do atendimento educacional especializado.

O Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, no seu art. 5º, garante que o MEC prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do AEE, entre outras que atendam aos objetivos previstos no mesmo:

- I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;
- II - Implantação de salas de recursos multifuncionais;
- III - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;
- V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade;
- VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

Observa-se nas proposições, um amplo projeto de reestruturação no sistema de ensino, abrangendo das estruturas arquitetônicas das escolas, à formação de profissionais, bem como ao material e equipamentos necessários para garantir o acesso de todos à escola.

Conforme o Decreto 7.611 (2011), as SRMs são espaços dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos, para a oferta do atendimento educacional especializado, visando promover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular, garantindo a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular.

São garantidas também, aos alunos com NEE, ajudas técnicas favoráveis, o acesso ao currículo, bem como a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem, que incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz e softwares para comunicação alternativa.

A legislação assegura aos alunos com necessidades educacionais especiais dupla matrícula, sendo uma na sala comum do ensino regular e a outra na SRMs. Esta medida dobrou o investimento aplicado na educação para os alunos público alvo desta modalidade de

ensino. O que demonstra, por parte do Governo Federal, aos gestores municipais de educação que a inclusão de todos é sua meta.

Veja o que diz o Decreto 7.611,

para efeito da distribuição dos recursos do (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.

§1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado. (Decreto 7.611, art 9º).

Assegurando o direito ao aluno com NEE a possibilidade de frequentar, tanto a sala comum, quanto a sala de AEE, através do FUNDEB, que também assegura a formação continuada dos professores das duas salas, o processo de inclusão é estimulado.

Ao docente, para servir na sala de recursos multifuncionais junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, é necessário que tenha uma especialização no atendimento educacional especializado.

Nesta perspectiva, veja o que afirma a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 12, “para atuar no atendimento educacional especializado, o professor deve ter formação inicial que o habilite para exercício da docência e formação específica na educação especial.” Fica evidente que não pode ser qualquer professor que assumirá a regência de uma SRMs.

O país demonstra, através dos decretos citados acima e também na LDB, estar empenhado com o paradigma da inclusão, porém cabe aos gestores municipais efetivar nos seus sistemas de ensino uma escola inclusiva. Segundo Oliveira e Araújo,

parece que o grande desafio do atual momento histórico, no que diz respeito ao direito à educação, é fazer com que ele seja, além de garantido e efetivado por meio de medidas de universalização do acesso e da permanência, uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social (Oliveira & Araújo, 2005, p. 16-17).

Conforme afirma MEC (2010), a implantação das salas de recursos multifuncionais é de responsabilidade do gestor municipal – prefeito – bem como, do gestor municipal da educação. Cabendo a eles definirem quando implantar e planejar oferta do AEE e a indicação das unidades de ensino que receberão as salas. Pois, após a SEMED informar as necessidades do sistema municipal com os alunos com necessidades educacionais especiais, no Plano de Ações Articuladas – PAR do Governo Federal, este oferece automaticamente todos os

mobiliários necessários para equipar o espaço, conforme a necessidade dos alunos matriculados na escola.

Desta feita, a grande maioria das escolas brasileiras, por pertencerem aos sistemas municipais de ensino, é de responsabilidade destes viabilizarem dentro da prática escolar a convivência com a diversidade e diferenças culturais, extirpando da educação ações que deixam à margem pobres, negros, índios e alunos com necessidades educacionais especiais.

2.1.5 – Recursos humanos na organização escolar

Com o advento da robótica, informatização, desenvolvimento tecnológico e um planeta comercialmente globalizado, muitos pensaram que o humano perderia o seu espaço dentro das organizações, mas os estudiosos mostram que o capital humano é muito precioso como bem intangível das instituições. Estas transformações interferiram até mesmo nos termos usados dentro das organizações, onde o termo Recursos Humanos é substituído por Gestão de Pessoas ou Gestão com Pessoas. Conforme afirma Chiavenato, a Gestão de Pessoas é “responsável pela excelência das organizações bem-sucedidas e pelo aporte de capital intelectual que simboliza, mais do que tudo, a importância do fator humano em plena Era da Informação.” (Chiavenato, 2004, p. VII)

Para o autor supracitado são os recursos humanos que mantêm e conservam o status quo já conquistados pela instituição e são eles – apenas eles – que geram e fortalecem a inovação e o que deverá vir a ser.

Na perspectiva de Vieira (2002), a escola como instituição imersa neste contexto também é desafiada a atender às demandas sociais da época, “sempre que a sociedade defronta-se com mudanças significativas em suas bases sociais e tecnológicas, novas atribuições são exigidas à escola.” (Vieira, 2002, p. 13).

Deste modo, a gestão escolar é convocada a investir na transformação da atitude dos profissionais da escola, no sentido de orientar suas práticas pedagógicas e administrativas, para a garantia de uma educação formal contínua e de qualidade, universalizada aos alunos, nas suas diversidades e diferenças.

Para Gil “Gestão de Pessoas é a função gerencial que visa à cooperação das pessoas que atuam nas organizações para o alcance dos objetivos tanto organizacionais quanto individuais” (Gil, 2006, p. 17). A cooperação, ou não, das pessoas varia de acordo com as

políticas e diretrizes da organização, na dinâmica de tratar os sujeitos em suas atividades, pois estes também têm seus ideais a serem realizados através da ocupação que exercem.

Nesta direção, afirma Lück que “as escolas atuais necessitam de líderes capazes de trabalhar e facilitar a resolução de problemas em grupo, capazes de trabalhar junto com professores e colegas, ajudando-os a identificar suas necessidades de capacitação e a adquirir as habilidades necessárias.” (Lück, 2002, p. 34).

Manter as pessoas satisfeitas e produtivas na escola é funções do gestor escolar, porém a busca pela autonomia das escolas é um processo em construção, pois o comum é a dependência das unidades municipais de ensino da Secretaria Municipal de Educação, que seleciona os profissionais da educação, através de concurso público, em regime Estatutário, ou Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, após a convocação, estes são encaminhados para uma das escolas da rede municipal, onde prestarão serviços.

A remuneração, carga horária e o regime de trabalho constam no edital de seleção, porém os reajustes e correções salariais dependem dos acordos sindicais firmados com o gestor municipal, no momento da construção do Plano de Cargos Carreiras e Salários –PCCS de cada categoria.

No entendimento de Lück “As escolas precisam, por exemplo, ter mais autonomia para decidir sobre as escolhas relacionadas ao seu funcionamento e assumir a responsabilidade pelo cumprimento das metas de aprendizagem.” (Lück, 2009, p. 7).

Nesta perspectiva, Neves afirma que,

a autonomia coloca na escola a responsabilidade de prestar contas do que faz ou deixa de fazer, sem repassar para outro setor essa tarefa e, ao aproximar escola e famílias, é capaz de permitir uma participação efetiva da comunidade, o que a caracteriza como uma categoria eminentemente democrática. (Neves, 1995, p.99).

É através do Conselho Escolar, Projeto Político Pedagógico e Regimento Interno que a gestão escolar geralmente adquire autonomia pedagógica, mas, em relação aos recursos humanos, como a remoção, a promoção, a gratificação e capacitação ainda são as escolas dependentes da Secretaria Municipal de Educação.

A LDB (1996), em seus artigos, 14º e 15º, apresenta determinações sobre o modelo de gestão democrática, mas deixando a cargo dos sistemas de ensino de cada município a definição das normas da gestão do ensino público na educação básica, pois, conforme suas

peculiaridades deverão se organizar; todavia, devem adotar os seguintes princípios: participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola e participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares, ou equivalentes.

Nesta perspectiva, Gadotti e Romão enfatizam o seguinte, “Todos não terão acesso à educação enquanto todos – trabalhadores e não trabalhadores em educação, Estado e sociedade civil – não se interessarem por ela. A educação para todos supõe todos pela educação.” (Gadotti & Romão, 2001, p.40).

No que diz respeito às formas de provimento de gestores escolares e a qualificação adequada para o cargo, a LDB (1996) é omissa, o que muitas vezes também não se encontra regulamentado em outras esferas e contribui para a prática de gestão escolar sem qualificações adequadas e com salários relativamente baixos para o cargo.

Empreender no trabalho com pessoas em escolas públicas é muito desafiador, pois enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) conclama a uma gestão democrática, também deixa a cargo dos municípios a efetivação de tal prática, mas o contexto mostra ampla lacuna, contudo também convida os gestores a uma postura diferenciada.

Nesta direção, Santos afirma que,

o gestor escolar (diretor de escola) não deve se resignar a um trabalho meramente burocrático e sim assumir, com coragem, o seu ser educador, e, como líder, impulsionar a comunidade escolar à mudança – um projeto de longo prazo, mas que, se ninguém o iniciar, jamais será realizado (Santos, 2008, p. 68).

Ribeiro (2005) diz que a missão do gestor é liderar a comunidade, administrando os seus comportamentos internos e potencializar o capital humano da instituição, deve ele também “Buscar sempre a diversidade, com o objetivo principal de aumentar o capital intelectual, de modo a garantir a capacidade de atualização e inovação da empresa.” (Ribeiro, 2005, p. 17).

Lück (2009) fala da consciência que os gestores escolares têm dos desafios da gestão de pessoas e, que reconhecem sua falta de conhecimentos e habilidades para efetivar uma gestão de sucesso, mas que esperam por formação continuada. A autora supracitada diz também que “para melhorar a qualidade do ensino pela melhoria da gestão escolar, torna-se

necessário que esse profissional desenvolva competências que lhe permitam assumir de forma efetiva o acervo de responsabilidades inerentes às suas funções.” (Lück, 2009, p. 10).

Chiavenato, por sua vez, fala de uma “nova cultura e de uma nova estrutura organizacional na qual se privilegiam o capital intelectual e o aporte de valor que somente as pessoas podem proporcionar, desde que devidamente preparadas e motivadas para tanto.” (Chiavenato, 2004, orelha do livro).

Observa-se que a relação interpessoal bem sucedida é elemento integrante da gestão de pessoas e que o comportamento humano motivado é fonte de sucesso para qualquer organização, o que faz do capital humano um bem intangível de grande valor e que, sem este, as instituições não existirão.

2.2 – Evolução histórica da atenção à pessoa com necessidades educacionais especiais

2.2.1 – Da exclusão à inclusão

Neste tópico, será apresentado um breve incurso pela história, buscando mostrar como foram vistas e tratadas às pessoas com deficiência nos vários momentos históricos. Para compreender as proposições da educação inclusiva, faz-se necessário contextualizar para entender como ela foi sendo construída, Mendes afirma que,

a análise histórica indica que é preciso construir um modelo de Educação Inclusiva que respeite as bases históricas, legais, filosóficas, políticas e também econômicas do contexto no qual ela irá se efetivar. Sem o estabelecimento de lastro que a sustentam a educação inclusiva só vai figurar no discurso de políticos, pesquisadores, prestadores de serviços, pais e portadores de deficiência (Mendes, 2001, p. 20).

A história é dividida em diferentes idades – Antiga, Média, etc., assim, também as pessoas com deficiência foram percebidas de maneira diferente, em cada uma destas idades. Para Kuhn, a ciência evolui através de paradigmas, o que para ele “paradigmas são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornece problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (Kuhn, 1998, p. 13), assim, neste trabalho, para cada época da história será apresentado o seu respectivo paradigma.

Na Idade Antiga, o paradigma é o da exclusão, marcado por excluir do convívio social a pessoa que nascesse com algum tipo de deficiência. Ao nascer, os bebês deveriam ser

conduzidos a um grupo de anciãos que avaliavam e decidiam sobre a sua vida. A afirmação de Silva é que,

se lhes parecia feia, disforme e franzina, como refere, Plutarco, esses mesmos anciãos, em nome do Estado e da linhagem de famílias que representavam, ficavam com a criança. Tomavam-na logo a seguir e a levavam a um local chamado Ápothetai, que significa depósito. Tratava-se de um abismo situado na cadeia de montanhas Tahgetos, perto de Esparta, onde a criança era lançada e encontraria a morte, pois, tinham a opinião de que não era bom nem para a criança nem para a república que ela vivesse, visto como desde o nascimento não se mostrava bem constituída para ser forte, sã e rija durante toda a vida (Silva, 1986, p. 122).

Nesse período, destacou-se a cultura espartana, com a valorização do homem forte e perfeito. Assim, as crianças que nasciam com deficiência física eram abandonadas, ou então sacrificadas. O deficiente, segundo afirmam Akashi e Dakuzaku era “abandonado deixado à própria sorte, como faziam os primitivos, ou era morto, como ocorria em Esparta ou no Império Romano.” (Akashi&Dakuzaku, 2001, p. 13).

Na Idade Média, a sociedade influenciada pelo cristianismo adota uma nova percepção sobre as pessoas que nascem com deficiência, a alteridade cristã faz com que as crianças com deficiência livres-se do abandono e sacrifício a que são submetidas no período anterior; aqui, elas passam a ser cuidadas nas instituições de caridade (hospitais e asilos) organizadas pela Igreja; desta feita, o paradigma é a institucionalização.

A concepção de deficiência neste período é ambígua. De um lado, era percebida como uma fatalidade, logo as pessoas com deficiência deveriam ser aceitas e assistidas por merecerem caridade. A outra visão é que a deficiência seria a marca da punição divina, por conta dos pecados.

Assim, os deficientes são segregados, mas o que marca o Paradigma Institucionalização é a relação estabelecida pela sociedade com a pessoa com deficiência. Aqui a educação, segundo afirma Aranha “surge como um fim considerado maior, a salvação da alma e a vida eterna” (Aranha, 1989, p. 97). Apesar do atendimento aos deficientes nos hospitais e nos asilos, as instituições não suprem toda a demanda e ficam algumas crianças sem atendimento, perambulando pelas ruas ou cuidadas por famílias, mas também tinha as que serviam como bobo da corte.

Ao longo dos anos, o Paradigma da Institucionalização vai perdendo sua supremacia, o que favorece o surgimento do Paradigma de Serviços, e, com este, o princípio da integração,

trazendo o pensamento de que a pessoa deficiente deveria ser modificada para viver em sociedade.

Na Idade Moderna, época do surgimento do capitalismo, a sociedade vai mudar significativamente sua posição em relação à pessoa com deficiência. A visão mística cede lugar a novas perspectivas humanísticas. Com o advento da ciência, inicia-se o interesse científico pela temática da deficiência. Magalhães afirma que “Trata-se de uma perspectiva clínico-médica que de um lado constrói um discurso científico sobre a questão da deficiência e propõe formas de reabilitação e, por outro, enfatiza fatores congênitos, constitucionais e perfis clínicos estáveis (...)” (Magalhães, 2002, p. 31).

As deficiências são vistas como patológicas e o atendimento oferecido é, sobretudo, na área médica que classifica as pessoas em normal ou deficiente, onde esta última classificação continua institucionalizada, só que agora são instituições específicas em cada deficiência.

Neste paradigma, a criança passava por um serviço de avaliação, realizada por uma equipe de profissionais que especificam o que deve ser modificado na vida dela, fazendo com que essa se torne o mais próximo possível da normalidade. Então, a criança deverá ser encaminhada à instituição especializada, nos serviços indicados pela equipe de avaliação. Logo, se a pessoa com deficiência conseguir sucesso nas modificações propostas pela equipe de profissionais, estará apta ao convívio social.

O Paradigma de Serviços, com a criação das instituições especializadas, marca o surgimento da educação especial. Magalhães diz que,

sobreviveram décadas de institucionalização e isolamento social da pessoa com deficiência. Porém, os trabalhos de ITARD e SEGUIN nos séculos XVIII e XIX, respectivamente e de MONTESSORI, no século passado (XX grifo nosso), enfatizaram a possibilidade da educação da pessoa com deficiência. Trata-se de uma perspectiva clínico-médica que de um lado constrói um discurso científico sobre a questão da deficiência e propõe formas de reabilitação e, por outro, enfatiza fatores congênitos, constitucionais e perfis clínicos estáveis (...) (Magalhães, 2002, p. 31).

Nesse período, também no Brasil, tem início o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, conforme refere MEC/SEESP,

teve início na época do Império, com a criação de duas instituições; o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro (MEC/SEESP, 2010, p. 10).

Com o advento da Idade Contemporânea, século XX, no Brasil, mantêm-se ainda as pessoas com necessidades especiais segregadas em instituições especializadas, durante a primeira metade do século. Segundo MEC/SEESP,

no início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (MEC/SEESP, 2010, p. 10 – 11).

Ao ser detectado pela sociedade que o Paradigma de Serviços, através do seu método de modificação da pessoa com deficiência, não conseguia assegurar totalmente o convívio dela em sociedade, surge o Paradigma da Integração, propondo que a sociedade se reorganize para receber a pessoa com deficiência, garantido o convívio social de todos.

É importante destacar que, no paradigma anterior, era a pessoa com deficiência que precisava ser modificada e desenvolver habilidades e competências para viver em sociedade.

Já a partir dos anos 80, contribuições trazidas pela Psicologia, em especial das subáreas comportamentais, cognitiva e sócio-histórica, provocaram mudanças na educação especial. Onde Paradigma da Integração é apresentado à sociedade e convoca a mesma a adotar práticas e políticas que favoreçam o acolhimento e a convivência da pessoa com deficiência em sociedade. Aqui, a proposição é que a pessoa com necessidades especiais tenha o direito de conviver em sociedade com os demais cidadãos, de maneira integrada e não excluída.

Neste sentido, a filosofia da integração como alternativa pedagógica, é tema em voga, conforme afirmam Glat e Fernandes,

(...) este modelo, que até hoje ainda é mais prevalecente em nossos sistemas escolares, visa preparar alunos oriundos das classes e escolas especiais para serem integrados em classes regulares recebendo, na medida de suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas (Glat&Fernandes, 2005, p. 37).

Percebe-se, nesta filosofia, que o aluno primeiro deve estar preparado para poder ser integrado no sistema regular de ensino, e não, a escola estar adequada a receber a todos nas suas diferenças, como disse o autor supracitado, é a integração que ainda hoje prevalece no sistema escolar, sendo esta terminologia bastante confundida com a inclusão.

Carvalho estabeleceu a seguinte diferenciação entre integração e inclusão, “no modelo organizacional que se construiu sob a influência do princípio da integração, os alunos deveriam adaptar-se às exigências da escola e, no da inclusão, a escola é que deve se adaptar às necessidades dos alunos” (Carvalho, 2004, p. 67).

A busca pelo atendimento a pessoa com necessidades educacionais especiais é uma constante e, em 1990, uma nova proposta de atendimento as pessoas com deficiência é constituída. Está se falando do Paradigma da Inclusão, que busca a construção de uma escola inclusiva, isto é, boa, de qualidade, que atenda a todos os alunos sem fazer distinção, que não segregue, não só as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mas, a todos os que ao longo da história da educação ficaram à margem, sem voz e vez.

Conforme afirma Figueredo, “A escola, para se tornar inclusiva, deve acolher todos os seus alunos, independentemente de suas condições sociais, emocionais, físicas, intelectuais, lingüísticas, entre outras.” (Figueredo, 2007, p. 164).

Ao longo da história, a escola adotou uma postura seletiva, porém, com o Paradigma da Inclusão, a escola é convocada a abrir e fundamentar-se no respeito à diferença e à diversidade, pois a sociedade é assim constituída. De acordo com MEC/SEESP,

a Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais (MEC/SEESP, 2010, p. 13).

Por considerar relevante ao estudo, apresenta-se aqui a síntese elaborada por Magalhães, onde a autora apresenta as atitudes sociais em relação às pessoas com deficiência, nos diversos períodos históricos:

Quadro 1 – Sinopse das atividades sociais relativas à deficiência

Período Histórico	Característica das atividades sociais
Idade Antiga	Abandono social explícito; extermínio.
Idade Média	Concepções paradoxais (dubiedade, caridade X castigo); início do atendimento meramente caritativo (assistencialismo); prática da segregação em instituições.
Idade Moderna	Início do interesse científico pela temática da deficiência; preponderância da área médica; início do atendimento educacional; persistência da segregação em instituições.
	Início das críticas aos modelos segregados de

Idade Contemporânea	atendimento; reconhecimento dos direitos sociais básicos das pessoas com necessidades especiais; filosofia da integração; paradigma da inclusão; reconhecimento da diversidade e da heterogeneidade.
---------------------	--

Fonte: (Magalhães, 2002, p. 29)

É possível serem identificados, no Brasil, estes paradigmas, aqui apresentados, no atendimento educacional às pessoas com necessidades educacionais especiais. Glat e Fernandes disseram que “os anos 70 representam a institucionalização da Educação Especial em nosso país, com a preocupação do sistema educacional público em garantir o acesso à escola aos portadores de deficiência (...)” (Glat& Fernandes 2005, p. 37).

2.2.2 – Educação Especial e Educação Inclusiva

Na seção anterior, fez-se uma contextualização, apresentando os paradigmas em cada época, mas, para se falar em educação especial e educação inclusiva, é relevante a reflexão histórica, moral, ética da sociedade e os produtos de escolhas culturais que atendam às necessidades dos sujeitos em determinado momento.

Com o advento do paradigma da institucionalização, final do século XVIII e início do século XIX, inicia-se o período da atenção especializada às pessoas com deficiências, e, é a partir de então, que se considera ter surgido a Educação Especial. Essa Educação acontecia em escolas afastadas dos centros urbanos, com o argumento de que o ambiente rural seria o mais propício. Então, a prática assistencialista, de alguma forma, tranquiliza a consciência coletiva, que não tem a necessidade de manter contatos diários com os deficientes, pois estão isolados dos “normais”.

No Brasil, conforme MEC/SEESP (2010), a história da Educação Especial tem como marcos fundamentais a criação do “Instituto dos Meninos Cegos” (hoje “Instituto Benjamin Constant”) em 1854, e do “Instituto dos Surdos-Mudos” (hoje, “Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES”) em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do governo Imperial.

Essa conquista para o atendimento das pessoas com deficiência cria um espaço favorável à discussão sobre a educação do sujeito com necessidades educacionais especiais; todavia, as instituições implantadas atendem a um grupo muito reduzido em relação à população nacional, conforme diz Mazzotta, “se constituir em uma medida precária em

termos nacionais, pois em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, no país eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos.” (Mazzotta, 1996, p. 29).

Observa-se que a Educação Especial se caracterizou por ações isoladas, e o atendimento se restringiu praticamente a dois tipos de deficiências: visuais, auditivas e, em menor quantidade, às deficiências físicas. Porém, é notório que o número de estabelecimentos de ensino especial aumentou entre 1950 e 1959, sendo que a maioria destes eram públicos, em escolas regulares. Todavia, a discussão mundial é outra sobre a Educação Especial, pois a década de 50, do século XX foi marcada por discussões sobre os objetivos e qualidade dos serviços educacionais especiais.

Então, seguindo a tendência mundial, a Constituição Federal de 1988 vem legislar no seu art. 208º, estabelecendo a integração escolar enquanto preceito constitucional, preconizando o atendimento ao sujeito que apresenta deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Desta feita, a Educação Especial ocupa-se do atendimento e da educação de pessoas com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento em instituições especializadas. Sendo as instituições organizadas para atender específica e exclusivamente alunos com determinadas necessidades especiais. Onde profissionais especializados como educador físico, professor, psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional trabalham e atuam para garantir tal atendimento.

A partir das orientações da Declaração de Jomtien (1990), os países afirmam que a educação é um direito fundamental de todos, e, em sendo o Brasil signatário deste documento, o paradigma da inclusão é caminho a ser perseguido. Então, na sua atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, lei nº 9.394/96, no art. 59º, “preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades de todos.” Percebe-se, na lei citada, as influências dos documentos internacionais que orientam a Educação Inclusiva.

Educação Inclusiva é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular, independentemente de credo, raça, cor, classe social, etc. Onde o sujeito é acolhido e respeitado na sua diversidade, buscando a valorização das diferenças, pois é heterogeneidade social a regra e não a homogeneidade.

A este respeito, Mantoan diz que,

ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza e, por isso, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno – segundo suas capacidades e seus talentos – e de um ensino participativo, solidário, acolhedor (Mantoan, 2015, p. 16).

A concepção de Educação Inclusiva que gere atualmente as políticas educacionais não admite mais a segregação, a exclusão das pessoas com deficiência. Conforme MEC, os marcos normativos e legais vêm “alterando as práticas educacionais para garantir a igualdade de acesso e permanência na escola, por meio da matrícula dos alunos público alvo da educação especial nas classes comuns de ensino regular e da disponibilização do atendimento educacional especializado.” (MEC, 2010, p. 7).

Miranda e Galvão (2007) chamam a atenção que, ao invés de se enfatizar a ideia da integração aos alunos com NEE, existem os movimentos que clamam à educação inclusiva, sendo que esta tem como objetivo uma escola reestruturada para atender a todas as crianças.

2.2.3 – Conceito de necessidades educativas especiais

O atendimento a pessoa com necessidades educacionais especiais é uma constante dentro do Paradigma da Inclusão, paradigma este que, objetiva a construção de uma escola para todos, onde as diversidades e a heterogeneidade dos sujeitos sejam percebidas como positivas para o enriquecimento social, e não, como anormalidade.

Mantoan afirma que, a “inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.” (Mantoan, 2015, p. 28).

Percebe-se que os alunos, público alvo da educação especial, constituem apenas uma das parcelas dos discentes que carecem estarem incluídos nas salas comuns do ensino regular. Conforme MEC/SEESP, “A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares (...).” (MEC/SEESP, 2010, p. 19).

Correia (1997), citando Brennan (1988) considera que existe NEE quando,

um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de

aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase de desenvolvimento do aluno.” (Correia, 1997, p. 48).

A autora supracitada aponta uma série de condições que geram inúmeros desafios às escolas. Neste contexto, a Declaração de Salamanca, diz sobre o termo,

“necessidades educacionais especiais”, refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. (MEC, 1994, p. 3).

Com o advento da mencionada Declaração, o conceito de necessidades educacionais especiais que passa ser amplamente disseminado, conforme MEC/SEESP “(...) ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social.” (MEC/SEESP, 2010, p. 20).

O paradigma da inclusão clama por uma escola que atenda a todos, sem distinção, todavia, ratifica-se, aqui, mais uma vez, que o público, objeto deste estudo, são alunos com NEE, que conforme CNE/CEB Nº 2,

art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:
I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (CNE/CEB Nº 2, 2001, p. 2).

A escola inclusiva é para todos, esse é um discurso normatizado, que assegura aos sujeitos com necessidades educacionais especiais direito a serem incluídos em arranjos educacionais sistematizados para a maioria dos educandos, isto é, salas comuns do ensino regular.

Nesta perspectiva, a Declaração de Salamanca afirma que,

o mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar

comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 4).

De acordo com MEC/SEESP (2010), a educação especial na perspectiva da educação inclusiva passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. “Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.” (MEC/SEESP, 2010, p. 20).

A abordagem histórico-cultural de especial modo, o pensamento do psicólogo bielorrusso, Vygotsky apresenta uma proposta pedagógica que vai de encontro à educação de alunos com NEE, isto é, a construção da escola inclusiva, pois, conforme afirma Beyer (2005) ao defender a relevância da teoria de Vygotsky, diante da proposição da educação inclusiva, reporta-se às obras escolhidas deste, destacando o volume V, Fundamentos de Defectologia, por considerar que “este texto constitui provavelmente a mais precoce e eloquente defesa da não segregação escolar de alunos com deficiência.” (Beyer, 2005, p. 1).

Para o autor supracitado, Vygotsky foi contundente ao afirmar que a condição fundamental para que se desenvolva as funções psicológicas superiores são as interações sociais, isto é, as trocas interpsicológicas são imprescindíveis para o pleno desenvolvimento humano. Desta feita, observa-se que psicólogo desautoriza o encaminhamento de crianças com deficiência para as escolas especiais, pois acredita que ali estas crianças estariam submetidas a trocas psicológicas restrita ao grupo de iguais, resultando num processo de limitação social.

Nesta perspectiva, a aprendizagem pressupõe a mediação do outro, sendo que os diferentes saberes no mesmo espaço são fontes de estímulos para o desenvolvimento. Neste sentido, corrobora com este pensamento Magalhães que afirma, “não há como aprender e apreender o mundo se não tivermos o outro (a mediação). A aprendizagem sempre inclui relações entre as pessoas (...)” (Magalhães, 2002, p. 48).

A educação dos alunos com NEE, nos espaços comuns, passa pelo processo do direito à igualdade e à humanização dos sujeitos que por muito tempo ficaram à margem. Todavia, a legislação vem normatizando a construção de escola inclusiva. O MEC/SEESP afirma sobre a

educação inclusiva que ela “constitui um paradigma fundamental na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal. Ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.” (MEC/SEESP, 2010, p. 9).

2.2.4 – O papel das leis

A desigualdade social brasileira é reflexo da ausência da maioria dos cidadãos na participação das políticas públicas, onde as decisões sociais são aristocráticas, isto é, baseiam-se em pressupostos defendidos ou aceitos por aqueles que detêm o poder político. Porém, existem evidências que os pressupostos não estão limitados apenas aos acordos políticos, eles envolvem, também, os aspectos culturais, sociais e econômicos da comunidade.

A comunidade brasileira está vinculada à lógica que rege o capitalismo mundial, logo o seu desenvolvimento social e coletivo está preso a tal sistema. A superação dessa lógica por um caminho mais coletivo perpassa pela compreensão dos sujeitos, tornando possível uma vida comum, onde todos tenham vida digna. E a escola é espaço propício de conscientização e democratização do conhecimento, que motiva a efetiva tomada de decisão, sobre os rumos sociais, políticos e econômicos da nação.

O sujeito consciente se transforma, passando a viver a sua cidadania de maneira mais efetiva. Neste sentido, a educação e a escola se tornam essenciais para o indivíduo e para a sociedade, extrapolando fronteiras e promovendo o avanço da humanidade. Todavia, o contexto brasileiro não tem sido tão fértil, pois, conforme afirma MEC/SEESP, “A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social.” (MEC/SEESP, 2010, p. 10).

Para Aurélio, lei é “(...) Regra de direito ditada pela autoridade estatal e tornada obrigatória como condição para se manter a ordem numa comunidade.” (Ferreira, 2011, p. 548). Todavia, a criação de uma lei não é garantia de modificação da realidade, pois esta necessita de um conjunto de fatores que contribuam para possíveis transformações.

Nesta perspectiva, Flach afirma que,

a eficácia legal só é possível quando há um conjunto de ações extra e intra-escolares - ações governamentais, sociais e de organização interna do processo educativo - em prol de objetivos que tenham o compromisso de interferir no contexto existente, ou seja, a

legislação só será eficaz se as pessoas envolvidas no processo estiverem realmente comprometidas com a sua aplicação. (Flach, 2011, p. 7).

Percebe-se que muito embora as leis sejam importantes na dinâmica de construção de uma educação inclusiva, elas não garantem mudanças significativas, porém constituem apoio necessário, direcionando os objetivos a que se pretendem alcançar. Conforme Flach, “Uma lei, por mais avançada que seja, pode tornar-se letra morta no campo de sua execução, assim como uma lei retrógrada pode contribuir para avanços no contexto, dependendo dos homens que a aplicam.” (Flach, 2011, p. 7).

É sabido que já nos anos 30, do século XX, os pioneiros da educação, apresentam propostas aos governantes de uma educação para todos os brasileiros. Assim, a Constituição Federal de 1934 normatizou a obrigatoriedade do ensino, todavia, a dinâmica política pelo poder eivada de Repúblicas e Ditaduras quase nada fazem pela maioria dos brasileiros que clamam por direitos a uma escola.

Em meado dos anos 80, fim de mais uma ditadura, acontece o período de redemocratização com a Constituição de 1988, em vigência até a presente data. É importante ressaltar que ela representa o resultado das correlações de forças muitas vezes antagônicas, que refletem a vontade de uma nação, o que fez receber o codinome de Constituição Cidadã, que traz no seu corpo citações como a do art. 205º, afirmando que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”, já no art. 206º, incisos I e IV, “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.”

Nesta perspectiva, Cury diz que, “um Brasil uno em sua multiplicidade, moderno e efetivamente democrático será realidade quando oferecer ao seu povo reais condições de inclusão e cidadania. Isso possibilitará o rompimento com uma realidade perversa e dualista de um passado ainda presente.” (CURY, 2002, p. 22).

São inúmeras as normas nacionais que afirmam a educação inclusiva, porém a prática diverge, pois as barreiras atitudinais frente às pessoas com necessidades educacionais especiais, ainda são marcantes. A sociedade em geral, bem como os familiares das pessoas com NEE, carece de maior familiaridade com as leis. Neste sentido, Mantoan afirma que, “Os conhecimentos da legislação são fundamentais quando queremos que as escolas se tornem

ambientes que concretizam o que nossas prescrições jurídicas preconizam, atendendo aos anseios do povo brasileiro.” (Mantoan, 2009, p.10).

2.2.4.1 – Legislação brasileira

No Brasil, o atendimento aos sujeitos com necessidades educacionais especiais teve início no período imperial. Conforme MEC/SEESP (2010) informa que na ocasião foram criadas duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, o atual Instituto Benjamim Constant, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional de Educação dos Surdos. Com o advento do séc. XX, foi instituída a Fundação Pestalozzi (1926), especializada no atendimento aos sujeitos com deficiência mental, e em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE.

A educação inclusiva é uma filosofia que vem evoluindo, mas sofrendo transformações no decorrer da história, sendo considerada de diferentes maneiras e sempre interligada a valores sociais, morais, éticos, filosóficos e religiosos. Observa-se que as ações voltadas para a inclusão variam de acordo com a sociedade e cultura dos indivíduos.

A Lei 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 20 de dezembro de 1961, no seu art. 88º normatiza que “A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.” Percebe-se que há muito a legislação assegura a matrícula dos alunos com NEE, no sistema geral de educação que abrange tanto o ensino regular, como também a educação especial.

No ano de 1971, foi instituída uma nova LDB, lei 5.692/71, que abrange a LDB de 1961, essa traz no seu art. 9º os seguintes dizeres, “Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixas pelos conselhos de Educação.” Já no art. 30º, normatiza que o professor para atender este público deverá ter habilitação específica para o ensino de “excepcionais”. Observa-se que nesta lei é feita menção aos alunos com superdotação e, quando, estes se encontrarem atrasados quanto à idade regular de matrícula, serão considerados da educação especial.

Neste sentido, o MEC/SEESP afirma que a lei, “não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.” (MEC/SEESP, 2010, p.

11). Este autor menciona a criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, em 1973, órgão responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas aos sujeitos com deficiência e aos com superdotação, mas ainda configurados por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

O interesse pela inclusão no Brasil foi suscitado nos debates antes mesmo da Constituição Cidadã de 1988, assim como a lei nº 9.394/96 – LDB. Estas destacam a importância de implantar a inclusão no sistema educacional. Com isso, transformam a Educação Especial, em modalidade de educação, que deve permear todos os níveis e as modalidades de ensino. Conforme MEC/SEESP, a Constituição Federal de 1988, no art. 3º, traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.”

A mesma Constituição afirma no seu art. 205º que “a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.” No art. 206º, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino. E no art. 208º, garante a “oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.”

A lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, ratifica as normas supracitadas, pois no seu art. 55º determina que, “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Nesta década, aconteceram outros eventos de grande relevância para a inclusão dos alunos com NEE, como a Declaração Mundial de Educação para todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) que conforme MEC/SEESP, “passaram a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.” (MEC/SEESP, 2010, p. 12).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, sofre as influências dos documentos internacionais sobre a inclusão e traz, no seu art. 59º, garantias de um sistema de ensino que assegura aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender as suas necessidades; afiança a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas

deficiências, e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

Após a Convenção da Guatemala (1999), novas leis são instituídas, pois os clamores por educação inclusiva continuam, por exemplo, o Decreto nº 3.956/2001, que segundo MEC/SEESP, “tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.” (MEC/SEESP, 2010, p. 13).

O Decreto acima mencionado afirma que, as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Neste mesmo ano, foi instituído o Plano Nacional de Educação, através da Lei nº 10.172, de 09/01/2001 e também editada a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Em 2002, o Conselho Nacional de Educação publica a Resolução CNE/PC nº 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, nela, conforme MEC/SEESP, “estabelece que as instituições de ensino superior devem prever, em sua sistematização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.” (MEC/SEESP, 2010, p. 13). Nesta mesma década, é promulgada a Lei nº 10.436/02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão.

O Ministério da Educação, no ano de 2002, aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, por meio da Portaria nº 2.678/02. Já no ano de 2003, é implementado pelo mesmo órgão o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, que segundo MEC/SEESP visa,

apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade. (MEC/SEESP, 2010, p. 14).

Com a garantia da formação dos gestores escolares e dos educadores, percebe-se que o sistema de ensino está sendo reorganizado para que a inclusão aconteça de fato. No ano de 2004, a inclusão educacional e social são impulsionadas pelo Decreto 5.296/04, que regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00 que, “estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.” Neste contexto, segundo MEC/SEESP foi lançado, “o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, é desenvolvido com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos.” (MEC/SEESP, 2010, p. 14).

Em 2007, é editado o Decreto nº 6.094/2007, estabelecendo o Compromisso Todos pela Educação, garantindo o acesso e a permanência no ensino regular e fortalecendo o ingresso dos alunos com NEE nas escolas públicas.

No ano de 2008, o Decreto nº 186/08, aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Tem também o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que 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.

No ano de 2012, é aprovada a Lei nº 12.764/12, conhecida como Lei do Autismo, que estabelece entre outras medidas, favorecer a pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA, direito à educação nas salas comuns do ensino regular e também afirma, no seu art. 3º, parágrafo único, que, “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.” O direito a acompanhante especializado é uma novidade que visa favorecer não só o acesso e permanência do aluno com autismo, mas também facilitar aprendizagem do mesmo.

No ano de 2015, foi aprovado o Estatuto da Pessoa com Deficiência, através da Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Esta lei estabelece no seu art. 27º que,

a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Observa-se que são muitas as leis que garantem aos sujeitos com necessidades educacionais especiais, a inclusão social e educacional em espaços sem discriminação, onde as diferenças sejam parâmetros para convivência saudável em ambiente rico em aprendizagem. Percebe-se também, evidências da 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.

2.2.5 – Políticas públicas para educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil

Os documentos normativos mencionados na seção anterior, referentes às políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva, apresentam como princípios o direito dos alunos com necessidades educacionais especiais, o acesso e permanência na escola, matrículas nas salas comuns do ensino regular, a formação e qualificação docente, currículo, recursos, organizações e infraestrutura adequada para a construção de uma escola inclusiva.

Na luta pela efetivação de uma sociedade que encare as diferenças como regra, onde cada ser humano possa ter seus direitos garantidos, culminou na busca pelo pleno exercício da cidadania e, conseqüentemente, a necessidades de novas ações e programas voltados para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nas escolas brasileiras.

Neste sentido, Mantoan afirma que, “não somos iguais em tudo, mas conquistamos o direito à igualdade e devemos reclamá-lo, toda vez que nossas diferenças forem motivo de exclusão, discriminação, limitação de possibilidades na escola, na sociedade em geral.” (Mantoan, 2009, p. 10).

As leis nacionais orientam gestão escolar democrática e participativa, todavia, a lei por si só, não será suficiente, pois, embora as políticas normatizem modificações, ações administrativas dos mesmos que criam as leis, dificultam sua fomentação na instituição escolar. Os desafios na efetivação de uma escola inclusiva são inúmeros, inclusive pela resistência por parte dos profissionais da educação, bem como familiares de alunos com NEE. Porém, não se pode deixar de perceber os avanços, basta observar, cronologicamente, as denominações aos sujeitos, bem como a dialética em torno deles.

A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, para se referir aos alunos com NEE, faz uso da expressão *portadores de deficiência*. Já a LDB, lei 9.394/96, no art. 58º, “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos *portadores de necessidades especiais*.” Porém, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no art. 1º, “institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem *necessidades educacionais especiais*, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.” Sendo que este mesmo documento também inova na definição de educação especial que no art. 3º define,

educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (CNE/CEB nº 2/2001, art. 3º).

Os termos e conceitos sinalizam uma dinâmica positiva rumo à educação inclusiva, que o MEC/SEESP define,

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. (MEC/SEESP, 2008, p. 3).

A história mostra que ao longo dos tempos não existiu uma preocupação com a educação dos sujeitos com NEE, porém, atualmente, a sociedade vem desenvolvendo estratégias para incluí-los no ensino regular, por entender que somente, dentro deste espaço, será possível o desenvolvimento pessoal e o exercício da cidadania rumo à independência e à autonomia.

Para Paulo Freire (1996), a autonomia está vinculada à liberdade e à capacidade do aprendiz em construir e reconstruir o saber ensinado. Mantoan por sua vez afirma que,

os alunos, na perspectiva de uma escola para todos, não se reduzem a pessoas rotuladas por professores (...), cada aluno é um sujeito, cuja complexidade não se mede de fora e que precisa de situações estimuladoras para que cresça e avance em todos os aspectos de sua personalidade, a partir de uma construção ao mesmo tempo social e pessoal, que vai se definindo e transmutando a sua identidade. (Mantoan, 2009, p. 11).

A mudança mais recente e marcante, no contexto das reformas relacionadas à educação básica, foi a publicação da Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que no art. 1º, define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, para a implementação do

Decreto nº 6.571/2008, hoje, revogado pelo Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, que estabelece sistema de ensino que oferte matrícula aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE – que tem como função, complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade.

Este mesmo documento garante no seu art5º, § 4º,

a produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

Diante das políticas públicas voltas para a educação dos alunos com NEE, a Lei do Autismo, Lei nº 12.764/12, apresenta medidas que nas bases da escola, está provocando uma dialética no que se refere ao direito à acompanhante especializado, pois elevou o tom do discurso, clamando este servidor, não só para os sujeitos com autismo, mas, para os demais sujeitos que venham a necessitar de um cuidado mais específico.

O processo de inclusão escolar imprime desafios, e frente a estes, é relevante colocar em ação as medidas pelas quais ele se efetive de fato, como, a transformação dos sistemas de ensino, a política de organização e funcionamento das escolas, a formação dos gestores e docentes que os levem a uma consciência e práticas mais humanizadas, onde as diferenças sejam respeitadas e valorizadas.

Neste sentido, Mantoan afirma que “precisamos ressignificar o papel da escola com professores, pais e comunidades interessadas e instalar, no seu cotidiano, formas mais solidárias e plurais de convivência. São as escolas que têm de mudar e não os alunos, para que estes tenham assegurado o direito de apreender nelas.” (Mantoan, 2015, p. 15 – 16).

2.2.5.1 – Programas e Ações do MEC

Os principais programas sobre a educação inclusiva estão expostos no site do MEC, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), desta feita, acredita-se que apresentá-los, seja relevante para o melhor entendimento desta pesquisa. Logo, organizou-se um quadro contendo os 13 programas com seus respectivos objetivos e ações, conforme os escritos contidos no site citado anteriormente, na seção, Diretoria de Políticas de Educação Especial – DPÉE.

Quadro 2 – Principais Programas e Ações da DPEE/MEC

PROGRAMAS	OBJETIVOS	AÇÕES
Escola Acessível	Promover condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular.	Adequação arquitetônica: rampas, sanitários, vias de acesso, instalação de corrimão e de sinalização visual, tátil e sonora; Aquisição de cadeiras de rodas, recursos de tecnologia assistiva, bebedouros e mobiliários acessíveis;
Transporte Escolar Acessível – Caminho da Escola	Apoiar a aquisição veículos escolares acessíveis especificados pelo Programa Caminho da Escola para o transporte diário de estudantes da educação básica pública.	Adequação dos veículos com equipamentos e mobiliários necessários para apoio aos passageiros com deficiência ou mobilidade reduzida.
Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais	Apoiar a organização e a oferta do AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com NEE. Matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem.	Disponibiliza às escolas públicas de ensino regular, conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de AEE. Cabe ao sistema de ensino, a seguinte contrapartida: disponibilização de espaço físico, bem como, do professor para atuar no AEE.
Formação Continuada de Professores em Educação Especial	Apoiar a formação continuada de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular, em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior – IPES.	Ofertar cursos no nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade à distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB e na modalidade presencial e semipresencial pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica – RENAFOR.
Benefício de Prestação Continuada – BPC na escola	Monitorar o acesso e permanência na escola dos Beneficiários do Benefício da Prestação Continuada - BPC com deficiência, na faixa etária de 0 a 18 anos, por meio de ações articuladas, entre as áreas da educação, assistência social, direitos humanos e saúde.	Pareamento anual entre os dados do EducaCenso e do cadastro administrativo do BPC DATAPREV do Ministério da Previdência Social/MPS e; Identificação das barreiras que impedem o acesso das pessoas com deficiência, beneficiárias do BPC, à escola.
Incluir – Acessibilidade à Educação Superior	Promover a inclusão de estudantes com deficiência, na educação superior, garantindo condições de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior – IFES.	Adequação arquitetônica para acessibilidade nos diversos ambientes das IFES; Aquisição de recursos de tecnologia assistiva para promoção de acessibilidade pedagógica, nas comunicações e informações, aos estudantes com deficiência e demais membros da comunidade universitária - computador com interface de acessibilidade, impressora Braille, linha Braille, lupa eletrônica, teclado com colméia, acionadores acessíveis, dentre outros; Aquisição e desenvolvimento de material didático e pedagógico acessíveis e Aquisição e adequação de mobiliários para acessibilidade.
Educação Inclusiva: direito à Diversidade	Apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas	Realizar Seminário Nacional de Formação dos coordenadores municipais e dirigentes estaduais; Prestar apoio técnico e financeiro e orientar a organização da formação de

	educacionais inclusivos.	gestores e educadores dos municípios polos e de abrangência; Disponibilizar referenciais pedagógicos para a formação regional.
Projeto Livro Acessível	Promover a acessibilidade, no âmbito do Programa Nacional Livro Didático – PNLD e Programa Nacional da Biblioteca Escolar - PNBE, assegurando aos estudantes com deficiência visual matriculados em escolas públicas da educação básica, livros em formatos acessíveis. O programa é implementado por meio de parceria entre SECADI, FNDE, IBC e Secretarias de Educação, às quais se vinculam ao Centro de Apoio Pedagógico a Pessoas com Deficiência Visual - CAP e ao Núcleo Pedagógico de Produção Braille - NAPPB.	Desenvolvimento do Sistema de Informação Digital Acessível – Mecdaisy, que possibilita acessar o texto por meio de áudio, caractere ampliado e diversas funcionalidades de navegação pela estrutura do livro; Realização de seminários de formação dos profissionais envolvidos na produção de material didático acessível em formato digital e em Braille; Disponibilização de laptop para estudantes cegos dos anos finais do ensino fundamental, do ensino médio, da EJA e educação profissional; Criação do Acervo Digital Acessível – ADA, ambiente virtual destinado a postagem de materiais digitais e a produção coletiva de livros em Mecdaisy.
Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - PROLIBRAS	Realizar, por meio de exames de âmbito nacional, a certificação de proficiência no uso e ensino de Libras e na tradução e interpretação da Libras.	Certificação de 6.101 profissionais no período de 2006 à 2010 para interpretação/tradução e para o uso e ensino da Libras.
Centros de Formação de Recursos – CAP/NAPPB, CAS E NAAH/S	CAP (centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual) /NAPPB: Apoiar a formação continuada de professores para o AEE e a produção de material didático acessível aos estudantes com deficiência visual. CAS (Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez): Promover a educação bilíngue, por meio da formação continuada de profissionais para oferta do AEE a estudantes surdos e com deficiência auditiva e da produção de materiais didáticos acessíveis. NAAH/S (Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação): Apoiar a formação continuada de professores para atuar no AEE a estudantes com altas habilidades/super dotação.	Formação presencial aos professores das salas de recursos multifuncionais; Apoio ao desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular, junto às escolas com matrícula de estudante com altas habilidades/superdotação; Oferta de curso para o ensino do Sistema Braille; Oferta de curso de Língua Brasileira de Sinais; Produção de material didático em formatos acessíveis: Braille, Mecdaisy, LIBRAS/Língua Portuguesa; materiais didáticos táteis, dentre outros;
Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas: a escola aprendendo com as diferenças.	Promover, difundir e valorizar experiências escolares inovadoras e efetivas de inclusão escolar de alunos com NEE, realizadas por gestores, educadores, professores e estudantes.	Inscrições das experiências; Seleção das experiências e textos narrativos; Julgamento e premiação; Exposição da experiência premiada no Seminário N. E. Inclusiva: Direito à Diversidade.

Comissão Brasileira de Braille – CBB	Propor diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação; Acompanhar e avaliar a aplicação de normas, acordos internacionais, referentes ao Sistema Braille; Prestar assistência técnica às Secretarias Estaduais e Municipais; Avaliar permanentemente a Simbologia Braille adotada no País, atentando para a necessidade de atualização, face à evolução técnica e científica, procurando compatibilizar esta simbologia, sempre que for possível com as adotadas nos Países de língua portuguesa e espanhola; Manter intercâmbio permanente com comissões de Braille de outros Países etc.	Desenvolver uma política de diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a Língua Portuguesa, a Matemática e outras Ciências, a Música e a Informática, considerando a permanente evolução técnico-científica que passa a exigir sistemática avaliação, alteração e modificação dos códigos e simbologia Braille, adotados nos Países de língua portuguesa e espanhola.
Principais Indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência	Analisar os dados sobre a evolução da educação dos alunos com NEE, do ano de 2003 a 2014.	Quantificar os dados sobre a evolução da educação dos alunos com NEE, expondo em gráficos por Região e Estado da Federação.

Fonte: Programas e Ações da DPEE/MEC, julho, 2016.

Percebe-se que a partir do fim da década de 80, até os dias atuais, a educação especial inclusiva ganhou impulso com as várias normas, garantindo aos sujeitos com necessidades educacionais especiais, direito de acesso e permanência à educação, nas salas comuns do ensino regular, com escola acessível, transporte acessível, material pedagógico e livro didático acessível, formação de gestores e docentes para atender a todos nas suas diferenças, sem distinção de raça, cor, sexo, cultura, etc.

Nesta perspectiva, Mantoan (2009), orienta a necessidade da resignificação do papel da instituição escolar, adotando uma práxis democrática e participativa, fugindo da dicotomia tradicional, que só serviu para excluir e segregar as minorias. Na construção de uma escola inclusiva, segundo a autora supracitada, ela (...) “deverá acolher a diferença de todos os alunos. A diferença tem natureza multiplicativa, reproduz-se, amplia-se; não se reduz jamais ao idêntico e já existente. A diferença diferencia-se continuamente. Seres humanos, somos todos assim!” (Mantoan, 2009, p. 31).

2.2.6 – O paradigma da inclusão

A defesa de uma sociedade inclusiva surge em meados século XX, período marcado pela ação dos movimentos sociais que gritam em favor dos oprimidos, denunciando todas as formas de discriminação, que impedem o exercício da cidadania dos sujeitos com deficiência.

Então, intensifica-se a crítica contra as práticas seletivas que oferecem espaços diferentes para os diferentes e espaço comum para os ditos normais, como se a sociedade fosse homogênea, e não heterogênea.

Com o objetivo de enfrentar esse desafio e elaborar projetos eficazes contra os processos de exclusão, a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), chama a atenção dos países para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, visando promover as transformações nos sistemas de ensino e assegurar o acesso e a permanência de todos na escola.

Neste sentido, a Declaração de Salamanca (1994) proclama que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, ressaltando que,

às escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidas ou marginalizados. (Ministério da Justiça, 1997, p. 17 e 18).

No contexto do movimento político para o alcance da universalização do ensino, o Brasil desperta seu interesse pela educação inclusiva, mesmo antes dos debates da Constituição Cidadã, de 1988, porém, com o advento da Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, documentos internacionais, mas que o país é signatário, estes provocaram maior celeridade na elaboração de ações favorecedoras à efetivação do paradigma.

Neste sentido, a nova LDB, lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, normatiza nos seus art. 58º a 60º medidas como: matrícula na rede regular de ensino para os alunos com NEE, currículo, método, técnicas, recursos e organização para atender a este público. E no Plano Nacional de Educação – PNE, da primeira década do século XXI, persegue,

a eliminação das barreiras arquitetônicas nas escolas é uma condição importante para a integração dessas pessoas no ensino regular, constituindo uma meta necessária na década da educação. Outro elemento fundamental é o material didático-pedagógico adequado, conforme as necessidades específicas dos alunos. (MEC, 2001, p. 78b).

Percebe-se que a instituição escolar sofre mudanças na sua estrutura arquitetônica, bem como, o material didático é adequado para os alunos, ficando evidente não ser mais as pessoas, que por possuírem determinadas características, estariam ou não preparadas para

ingressar na escola, pois esta, agora, é para todos. Neste sentido, Mantoan afirma que, “a inclusão escolar leva em consideração a pluralidade das culturas, a complexidade das redes de interações humanas. Ela não está limitada à inserção de alunos com deficiência nas redes regulares de ensino.” (Mantoan, 2009, p. 69). A escola inclusiva é concebida como um espaço que reconhece e valoriza as diferenças.

Nessa perspectiva, o Ministério da Educação afirma que,

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. (MEC/SEESP, 2008, p. 3).

Esse modelo educacional surgiu com a proposição de suplantar a prática da integração no sistema de ensino, onde os oprimidos socialmente, como os sujeitos com necessidades educacionais especiais, possam, não só ter acesso à escola, mas, atuarem como artífices do próprio conhecimento adquirido na interação com toda a comunidade escolar, constituída na diversidade de seres e saberes. Neste sentido, Sasaki afirma que,

uma sociedade inclusiva vai bem além de garantir espaços adequados para todos. Ela fortalece as atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade humana e enfatiza a importância do pertencer, da convivência, da cooperação e da contribuição que todas as pessoas podem dar para construir vidas comunitárias mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias. (Sasaki, 1999, p. 165).

Observa-se que no paradigma da inclusão, cabe à sociedade promover as condições de acessibilidade necessárias a fim de possibilitar aos sujeitos com deficiência, viverem plenamente, participando de forma ativa, exercendo sua cidadania. Neste sentido, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD, no seu art. 24º, afirma o direito da pessoa com deficiência à educação e “(...) para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.”

2.2.6.1 – Integração escolar versus Inclusão escolar

Os termos integração e inclusão nos dias atuais, para muitos, soam como sinônimos. É tão evidente a confusão que se observa, pois, ainda hoje, os sistemas municipais convocam as suas instituições de ensino para semana integradora, quando, ao menos – em discurso – o objetivo é a formação continuada para a educação especial na perspectiva inclusiva. Neste

sentido Mantoan (2015), fala que o debate a respeito dos termos criou grande polêmica entre professores e os profissionais da área de saúde, mas que a situação não é mais a mesma do início, embora existam pessoas que não conseguem distinguir a inclusão total, da inserção parcial de alunos com ou sem deficiência nas escolas comuns.

Mesmo os dois termos possuindo significados semelhantes Mantoan afirma que, “são empregados para expressar situações de inserção diferentes e fundamentam-se em posicionamentos teóricos metodológicos divergentes.” (Mantoan, 2015, p. 26).

Neste contexto, Santos afirma que,

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).

A integração surge visando questionar as práticas sociais e escolares de segregação. E como a escola reflete os comportamentos sociais, serve de base para a conscientização de mudanças de atitudes. Então, uma das primeiras proposições foi que os alunos que se encontrassem segregados em escolas especiais pudessem compor salas especiais nas escolas comuns, porém com a evolução do movimento, os alunos com necessidades educacionais especiais, que possuíssem condições de conviverem com os ditos normais, deveriam matricular-se no ensino regular. Neste sentido, MEC/SEESP afirma que,

ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também, são matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais. (MEC/SEESP, 1994, p.19).

Observa-se que mesmo o Brasil sendo signatário da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), em 1994, o país publica o documento Política Nacional de Educação Especial, alicerçado no paradigma integracionista conforme citação anterior. Fica evidente o processo de “homogeneização dos alunos” para que possam interagir na mesma sala de aula.

Nesta perspectiva, Mantoan afirma que,

na integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino comum, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares; currículos adaptados; avaliações especiais; redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de

aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às suas exigências. (Mantoan, 2015, p. 27).

Percebe-se que não basta o sujeito estar matriculado no ensino regular para estar incluído, pois apenas a garantia de acesso e permanência em salas comuns não o torna partícipe da aprendizagem. A abertura da escola a novos grupos sociais é evidente, porém a resistência aos conhecimentos trazidos por estes, também o é. Neste sentido, Mantoan afirma que, “se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada à cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconhece e valoriza as diferenças.” (Mantoan, 2015, p. 24).

O clamor mundial, chamando a atenção das nações para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, transformou-se em documento orientador no início dos anos 90, através da Conferência Mundial de Educação para Todos, visando promover as transformações dos sistemas de ensino integrador em sistemas inclusivos que assegurem o acesso, a permanência e a participação de todos na escola. Neste sentido, Mantoan afirma que, “o sistema de ensino é provocado, desestabilizado, pois o objetivo é não excluir ninguém, melhorando a qualidade do ensino das escolas e atingindo todos os alunos que fracassam nas salas de aulas (não apenas os alunos com NEE).” (Mantoan, 2015, p. 28).

A autora supracitada afirma ainda que,

a inclusão, questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da educação comum como também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos devem frequentar as salas de aula do ensino regular.” (Mantoan, 2015, p. 27).

O contexto social atual enfrenta o desafio da valorização humana, onde os sujeitos devem ser percebidos na sua diversidade com as suas diferenças, mas essencialmente iguais em direitos e dignidade. E por ser a escola constituída pelos os membros dessa sociedade, ela também passa pelo mesmo desafio de incluir e não apenas integrar as pessoas. O que justifica a necessidade da distinção entre integração e inclusão, atitude esta que Mantoan afirma ser, “um bom começo para esclarecermos o processo de transformação das escolas, de modo que possam receber, indistintamente, todos os alunos nas salas de aula comuns e em todos os níveis e etapas de ensino.” (Mantoan, 2015, p. 29).

2.2.6.2 – A escola inclusiva

A Constituição Federal do Brasil (1988) garante a todos a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sem qualquer tipo de discriminação, mas que ainda não se tornou realidade para milhares de crianças, adolescentes e jovens, pois mesmo que aconteça no início de cada ano letivo, a matrícula de todos, ao longo do ano muitos deixam de frequentar a instituição escolar, fazendo da evasão uma realidade da escola brasileira.

Visando atender a todos não só na acessibilidade, mas também na permanência e desenvolvimento pleno, a Convenção Mundial de Educação para Todos propõe escola inclusiva que acolha a todos nas suas diferenças. Neste sentido, MEC/SEESP afirma que,

uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo, é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados. (MEC/SEESP, 2004, p. 7).

Com o objetivo de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, o Brasil lançou em 2004 o Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade. Este programa traz como ações: a formação continuada dos gestores, coordenadores e professores municipais e estaduais; apoio técnico e financeiro entre outras. Neste sentido, MEC/SEESP afirma que, “para que uma escola se torne inclusiva há que se contar com a participação consciente e responsável de todos os atores que permeiam o cenário educacional: gestores, professores, familiares e membros da comunidade na qual cada aluno vive.” (MEC/SEESP, 2004, p. 8).

Percebe-se que a construção de uma escola inclusiva implica em transformações no contexto educacional, passando por mudanças de ideias, de atitudes e da prática das relações sociais, tanto no âmbito político, no administrativo, como no didático-pedagógico. Logo, passa pela adaptação do PPP, instrumento orientado pela LDB no seu art. 14º que pede uma gestão democrática na Educação Pública e a participação de seus profissionais e da comunidade na elaboração do mesmo.

Nesta perspectiva, o MEC/SEESP afirma que, “o projeto político-pedagógico de uma escola é o instrumento teórico metodológico, definidor das relações da escola com a comunidade a quem vai atender, explicita o que se vai fazer, porque se vai fazer, para que se vai fazer, para quem se vai fazer e como se vai fazer.” (MEC/SEESP, 2004, p. 9).

Percebe-se ser um documento de construção coletiva e que deve levar em conta as políticas nacionais e municipais da educação, bem como a realidade da comunidade em que a escola está inserida, pois ele deverá ser planejado e executado com o olhar voltado ao seu público específico. A Comunidade Educativa – CEDAC afirma que, “o gestor, como mediador e interlocutor, ao convocar a comunidade escolar para ressignificar o PPP propõe que todos os atores reflitam e participem de sua construção.” (CEDAC, 2016, p. 21).

A gestão escolar tem a missão de articular os profissionais da educação e a comunidade escolar planejando ações que favoreça educação para todos, neste sentido, Azevedo e Cunha afirmam ser o papel da gestão, “oportunizar a integração entre todos os envolvidos no processo educativo, estabelecer relações e interações entre toda comunidade escolar e contemplar todos os educandos, considerando suas diferenças individuais e ressaltando as suas potencialidades.” (Azevedo & Cunha, 2008, p. 67).

No que tange a função docente de regência da sala de aula Mantoan afirma que o professor,

para ensinar com qualidade e segundo a perspectiva inclusiva, é preciso ensinar a turma toda, sem exclusões nem discriminações, exige dos professores o compromisso de apresentar os conteúdos curriculares aos alunos após estudo e atualização de seus conhecimentos, por mais elementar que seja o nível explicativo desses conteúdos. O professor deixará de ser um mero repetidor do que o aluno pode encontrar como informação e conhecimento em um livro didático. Ele precisa conhecer muito sobre o conteúdo que ensina para que os alunos tenham o que aprender e possam se saciar do conhecimento disponibilizado de diferentes ângulos e perspectivas. (Mantoan, 2015, p. 73).

Observa-se que a reestruturação da escola pública atual em escola inclusiva é um desafio grandioso, pois mudar a cultura secular de um povo não é missão fácil, porém a mudança será muito gratificante para os que perseguem este feito, de especial modo àqueles que estiveram sempre à margem da sociedade e da escola, como os alunos com necessidades educacionais especiais. Segundo a autora supracitada, “a sala de aula tornar-se-á, assim, um lugar de pesquisa, experimentação, de comunicação e compartilhamento de resultados dos estudos, de discussão das tarefas realizadas e de revisão e complementação do conhecimento introduzido pelo professor.” (Mantoan, 2015, p. 74).

No que se refere às atividades, Mantoan (2015), fala da necessidade de serem desafiadoras para estimular os alunos a realizá-las, mas segundo o desenvolvimento e entendimento em que se encontra cada um. No que tange ao aluno MEC/SEESP, afirma que

ele, “é sujeito de direito e foco central de toda ação educacional; garantir a sua caminhada no processo de aprendizagem e desconstrução das competências necessárias para o exercício pleno da cidadaniaé, por outro lado, objetivo primeiro de toda ação educacional inclusiva.” (MEC/SEESP, 2004, p.8).

Já o processo avaliativo inclusivo deve ser contínuo, levando em consideração as diferenças de cada sujeito, sendo que este deverá ser observado de forma holística, isto é, visto no todo e não apenas no caráter classificatório de notas e provas. Neste sentido, Mantoan afirma que, “escolas inclusivas envolvem uma reorganização completa dos processos de ensino e uma concepção diferente da aprendizagem escolar: ensinam o que suas turmas decidem – em conjunto com o professor – que vão estudar com base nos seus currículos.” (Matoan, 2015, p. 76).

2.3 – O papel do gestor na construção da escola inclusiva

2.3.1 – Conceituando Gestão Escolar

De acordo com Cury (2002), a origem do termo gestão vem do latim (verbo gerere, exercer, executar), o autor chama a atenção para a postura dialógica subjacente ao conceito de gestão como forma de governo da educação em seus distintos níveis e modalidades de ensino. (Cury, 2002, p. 164).

Na perspectiva do autor supracitado (2002), o intuito da gestão escolar é superar os desafios vindos da administração escolar, buscando olhares significativos à gestão pedagógica, à gestão dos recursos humanos e à gestão administrativa no âmbito da educação escolar. Percebe-se que ele subdivide gestão escolar em três áreas: Gestão Pedagógica; Gestão de Recursos Humanos e Gestão Administrativa, porém afirma a interdependência uma da outra, objetivando garantir o processo educativo, onde o gestor escolar é responsável direto por todas as áreas.

Lück apresenta o seguinte conceito,

Gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo, de participação e compartilhamento e auto-controle. (Lück, 2009, p. 24).

Os documentos nacionais são evasivos no que tange o termo gestão escolar, por exemplo, a LDB, lei 9.394/96, maior documento normatizador da educação brasileira estabelece no seu art. 14º que, “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e participação da comunidade escolar.”

Observa-se, nas duas últimas citações, vários pontos comuns, entre eles gestão democrática e a participação dos atores da escola na elaboração do projeto político pedagógico, documento que deve ser elaborado, levando em consideração as particularidades da comunidade em que a escola está inserida.

A autora Lück afirma que,

escolas eficazes são aquelas que envolvem os funcionários na equipe geral da escola, desde o delineamento do seu projeto político-pedagógico, até a discussão de projetos especiais da escola utilizando suas leituras e idéias como fonte de referência, de modo a agregar valor a esses projetos e valorizar a sua contribuição à escola. (Luck, 2009, p.22).

A gestão escolar tem a missão de articular os profissionais da educação e a comunidade escolar, planejando ações que favoreçam educação para todos, neste sentido, Azevedo e Cunha afirmam ser o papel da gestão, “oportunizar a integração entre todos os envolvidos no processo educativo, estabelecer relações e interações entre toda comunidade escolar e contemplar todos os educandos, considerando suas diferenças individuais e ressaltando as suas potencialidades.” (Azevedo & Cunha, 2008, p. 67).

Na perspectiva de Lück (2009), a equipe de gestão de uma escola é constituída pelo diretor escolar, vice-diretor, supervisor/coordenador pedagógico, orientador educacional e secretário de escola. Sendo eles os funcionários da escola responsáveis pela liderança de todo o seu trabalho. Todavia, “A gestão escolar pelo diretor se assenta, portanto, sobre sua competência em liderar e compartilhar liderança, tanto na comunidade interna como externa da escola, orientada por uma visão de conjunto do trabalho educacional e do funcionamento da escola no enfrentamento de seus desafios.” (Lück, 2009, p. 80).

2.3.2 – O papel dos Gestores Escolares

A construção de uma escola inclusiva implica transformações no contexto educacional, passando por mudanças de ideias, de atitudes e da prática das relações sociais, tanto no âmbito político, no administrativo, como no didático-pedagógico. Neste sentido, Mantoan afirma que, “não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar. Daí a necessidade de recriar o modelo educacional vigente.” (Mantoan, 2015, p. 64).

A LDB, lei 9.394/96, no seu art. 14º, estabelece uma gestão democrática na Educação Pública, a participação dos seus profissionais e da comunidade na elaboração de um projeto político pedagógico. Todavia, é sabido que uma das missões da gestão escolar é liderar os que fazem a escola, motivando-os a planejar ações que favoreçam a educação para todos.

Na perspectiva de Lück (2009), a equipe de gestão de uma escola é constituída pelo diretor escolar, vice-diretor, supervisor/coordenador pedagógico, orientador educacional e secretário de escola. Sendo eles os funcionários da escola responsáveis pela liderança de todo o seu trabalho. Neste sentido, a autora faz distinção das funções, por exemplo,

o diretor (gestor) escolar é o líder e responsável máximo por todo o processo escolar e mobilização de esforços e recursos para a eficaz realização dos objetivos educacionais; o supervisor/coordenador pedagógico, responsável pela orientação, acompanhamento e avaliação dos processos educacionais e o orientador educacional, responsável pelo atendimento na escola e em especial pela ação dos professores, às necessidades de desenvolvimento dos alunos como pessoas. (Lück, 2005, p. 15).

A necessidade de recriar o sistema educacional em vigência em sistema inclusivo é um grande desafio, pois ainda é muito forte a concepção de que as escolas de qualidade são as que supervalorizam os conteúdos acadêmicos, onde os alunos são avaliados pela capacidade de memorização, tendo os seus erros e acertos quantificados. Mantoan discorda desta percepção e afirma que,

as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar – sem tensões, competições, com espírito solidário e participativo. (Mantoan, 2015, p. 66).

A efetivação da escola inclusiva será possível com o total comprometimento da equipe gestora. Diretores e coordenadores pedagógicos devem assumir a responsabilidade de liderar

e motivar os processos de gestão, mobilização e articulação necessários à plena realização de uma escola para todos. Lück afirma sobre o papel dos gestores escolares que eles,

são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente. Para tanto, cabe-lhes promover a abertura da escola e de seus profissionais para os bens culturais da sociedade e para sua comunidade. (Lück, 2009, p. 22).

A abertura da escola pública à participação da comunidade na organização administrativa, financeira e pedagógica é mais uma das funções do gestor, Teixeira por sua vez afirma que, “o gestor escolar não é livre em sua prática, mas é o interlocutor entre o sistema e a escola, realizando na unidade escolar a prática da política educacional vigente”. (Teixeira, 1997, 128).

Já o Ministério da Educação no documento do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade afirma que,

a direção de uma escola tem um papel fundamental na condução da prática educacional, tendo por horizonte os princípios, objetivos e metas estabelecidos no projeto político-pedagógico. A ela cabe promover a mobilização dos professores e funcionários e a constituição do grupo enquanto uma equipe que trabalhe cooperativa e eficientemente. Outro papel importante da direção é exercer liderança na comunidade. Trazer as famílias e demais setores da comunidade para dentro da escola, promove, em todos, o sentido da responsabilidade e do cuidado de um bem que é de todos. (MEC/SEESP, 2004, p. 13).

Observa-se que a prática dos gestores escolares deve estar pautada no PPP, que é um instrumento construído pela cooperação dos profissionais da educação e da comunidade escolar, visando com isso, despertar o senso de responsabilidade pelo funcionamento e sucesso de uma instituição que é de todos. Liderar uma comunidade com tantos saberes, requer muita habilidade de comunicação, fazendo que todos se sintam acolhidos o suficiente para partilhar.

O poder de comunicação para os gestores tem função de ferramenta estratégica na construção do consenso entre os diferentes interesses. Neste sentido, Cardoso afirma que,

no âmbito interno das organizações empresariais, os tipos de relação com os empregados, os diferentes estilos administrativos, assim como as ações humanas, demandam novos rumos de gestão que superem os modelos lineares, verticais e impositivos e alcancem novas formas de ação administrativa que envolva e valorize o trabalho em equipe baseado na maior participação e autonomia dos envolvidos. (Cardoso, 2006, p. 10).

A equipe de gestores de uma escola precisa ser dinâmica, sensível e flexível, comprometida e motivadora para a participação de todos os atores sociais. Ela precisa saber delegar poder e estimular a autonomia, valorizando a atuação e a produção de cada um e assim efetivar a escola que atenda a todos nas suas diferenças.

Para Angeloni (2010), o desenvolvimento de uma visão compartilhada é fundamental para o sucesso de uma organização e consiste no estabelecimento de comunicação entre pessoas e equipes, visando conduzir seus integrantes para um ponto comum. Percebe-se com isso, a relevância da comunicação na condução de uma gestão humanizada que valoriza os sujeitos com seus diferentes saberes.

2.3.3 – Desafios da Gestão Democrática na construção de uma escola inclusiva

A grande lei regente da educação brasileira em vigência, lei 9.394/96, no seu art. 3º, inciso VIII, estabelece como um de seus princípios a “gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino.” A mesma lei, no seu art. 14º, estabelece que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades, considerando o princípio da participação dos profissionais da educação, bem como da comunidade local, em conselhos escolares ou equivalentes.

Nesta perspectiva, Demo afirma que,

a gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração e da autonomia que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora. (Demo, 1994, p.21).

Percebe-se que os desafios para implantar a gestão democrática e a escola inclusiva passam por pontos comuns, um deles é o da reestruturação político-pedagógica, onde as comunidades escolar e local participam ativamente do planejamento das ações, visando alcançar as metas consensuais, deixando a organização menos dependente de decisões monocráticas.

O Atual Plano Nacional de Educação (início em 2014 e término 2024), no seu art. 2º, inciso VI, estabelece como meta “promoção do princípio da gestão democrática da educação pública.”. A meta 19º, do mesmo documento afirma, “a efetivação da gestão democrática da

educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.”

O autor supracitado (PNE) garante, também, estimular a criação de conselhos escolares e municipais de educação como instrumento de participação e fiscalização à gestão escolar inclusive por meio de programas de formação de conselheiros. Afirmar ainda na meta 19.8 que vai, “desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos.”.

Nesta perspectiva Dourado afirma,

a gestão democrática implica um processo de participação coletiva; sua efetivação na escola pressupõe instâncias colegiadas de caráter deliberativo, bem como a implementação do processo de escolha de dirigentes escolares, a participação de todos os segmentos da comunidade escolar na construção do projeto político-pedagógico e na definição da aplicação dos recursos recebidos pela escola. (Dourado,2006, p. 81).

O processo de gestão bem sucedida de uma organização passa pela eficácia da liderança. Os ruídos de comunicação entre líder e liderados geram desconfortos e falta de confiança e a ausência desse sentimento dificultará a participação do todo, ocasionado assim decisões autocráticas. Neste sentido, Libanêo afirma que,

quem ocupa cargo de liderança como diretor ou coordenador pedagógico precisa despor-se do posicionamento de predominante autocrático para possibilitar o desenvolvimento de um clima em que todos contribuam com ideias, críticas, encaminhamentos, pois a gestão e participação pedagógica pressupõem uma educação democrática. (Libaneio,1996, p.200).

A Constituição Federal de 1988, em vigência, afirma o princípio da gestão democrática na escola. Todavia, ainda hoje, quase duas décadas depois, o Plano Nacional de Educação tem na sua meta 19º a proposição de efetivar tal gestão. Percebe-se que não basta a normatização das leis, mas o compromisso e a sensibilidade dos que as executam.

A igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sem qualquer tipo de discriminação, é um princípio que está assegurado na Constituição desde 1988, mas que ainda é um desafio para os gestores escolares, pois são milhares de pessoas que se encontram excluídas da escola, entre estes, os sujeitos com necessidades educacionais especiais, vinculadas ou não a deficiências.

A escola para todos, como a própria denominação sugere, é uma escola inclusiva, sem distinção de raça, cor, filosofia, religião etc., que acolhe os sujeitos nas suas diferenças. Nessa perspectiva, Mantoan afirma que “por tudo isso, a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, abalando a identidade fixa dos professores, ressignificando a identidade fixa do aluno.” (Mantoan, 2015, p. 35).

Observa-se que a escola inclusiva não toma a igualdade como referência, segundo a autora supracitada, na lógica inclusiva a diferença,

é tomada como parâmetro, não fixamos mais a igualdade como norma e fazemos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a “normalização” (...) nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Há diferenças e há igualdades – nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente. (Mantoan, 2015, p. 36).

Conforme já foi exposto nesta seção, a legislação brasileira normatiza a gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades, considerando o princípio da participação dos profissionais da educação, bem como da comunidade local em conselhos escolares ou equivalentes. Neste sentido, MEC/SEESP afirma que, “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.” (MEC/SEESP, 2004, p. 14).

A gestão democrática de princípio participativo é o modelo normatizado para a escola pública neste país, assim também para a escola inclusiva, haja vista, que a LDB assegura a todos os alunos matrícula preferencialmente na rede regular de ensino e estabelece também a educação especial na perspectiva inclusiva como modalidade de ensino, que perpassa todos os níveis e modalidades da educação brasileira, não sendo um sistema ou escola à parte.

Há muito, a reestruturação da escola vem sendo fomentada, a Constituição de 1988 propõe a gestão democrática como modelo, já a partir dos anos 90, o desafio é implantar o paradigma da inclusão. Neste sentido, Mantoan afirma que,

nas redes de ensino público e particular que resolveram adotar medidas inclusivas de organização escolar, as mudanças podem ser observadas de três ângulos: o dos desafios provocados por essa inovação; o das ações no sentido de efetivá-la nas turmas escolares, incluindo o trabalho de formação de professores; e, finalmente, o das perspectivas que se abrem à educação escolar com a implementação de projetos inclusivos. Na base dessas mudanças está o princípio democrático da educação para todos. (Mantoan, 2015, p. 62).

Percebe-se que os desafios para a construção da escola inclusiva (para todos) passam pela efetivação da gestão democrática e participativa, pois tal modelo de gestão assegura a participação de todos nas suas diferenças. Neste sentido, Mantoan afirma que, “o caminho da escola aberta para todos é o que se vislumbra, atualmente, com a criação e a expansão de políticas públicas educacionais que superam a segregação e a discriminação e assumem o compromisso com a identificação e a eliminação das diversas barreiras à inclusão.” (Mantoan, 2015, p. 12).

3 – DESENHO DE INVESTIGAÇÃO

Sensibilizado com as orientações dos documentos internacionais, o Brasil resolve transformar os seus sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos e para isso lançou em 2004 o Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade. Este programa traz como ações: a formação continuada dos gestores, coordenadores e professores municipais e estaduais; apoio técnico e financeiro entre outras. Neste sentido, MEC/SEESP afirma que, “para que uma escola se torne inclusiva, há que se contar com a participação consciente e responsável de todos os atores que permeiam o cenário educacional: gestores, professores, familiares e membros da comunidade na qual cada aluno vive.” (MEC/SEESP, 2004, p. 8).

A escola inclusiva é uma proposta pautada na valorização das diferenças, onde todos, nas suas particularidades, têm direito à educação. Essa proposição está na Declaração de Salamanca, de que “todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter.” (Declaração de Salamanca, 1997, p. 7).

Assim, o desafio para a gestão da escola no processo de inclusão dos alunos com NEE no ensino regular passa, conforme afirma Mendes, por “criar um ambiente propício à criança com deficiência na sala de aula regular é considerar principalmente as relações interpessoais e a interação com todos os alunos.” (Mendes, 2002, p. 80).

Desse modo, o tema tomado para desenvolver este estudo investigativo, consiste na gestão escolar, frente ao desafio da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, matriculados do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, nas salas comuns do ensino regular.

Diante de tal conjuntura, nasce o desejo de compreender a prática dos gestores da escola, na concretização de uma escola inclusiva, pois os documentos oficiais exigem a implantação do paradigma inclusão. Para tanto, é colocada a seguinte questão de investigação: quais as práticas da gestão da escola, efetivadas para enfrentar o desafio do processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais?

Para responder a esta questão de investigação, o investigador utiliza questionários, entrevistas e observação da dinâmica da escola, objeto deste estudo. Desta feita, pretende-se responder ao objetivo geral da pesquisa, que é:

Verificar como a gestão escolar mobiliza os profissionais da educação e comunidade escolar para planejar o enfrentamento ao desafio do processo de inclusão de alunos com NEE, em salas comuns do ensino regular.

A educação, em seu sentido amplo, conforme proposto no art. 1º da lei 9.394/96 (LDB), “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade e nas manifestações culturais”. Todavia, esta pesquisa é específica a educação que se constitui nos processos formais e organizados, realizados no ambiente institucional escolar, com a finalidade de promover, conforme art. 2º da lei supracitada “o desenvolvimento pleno do educando, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

A instituição escolar tem uma gestão, segundo Lück (2009), subdividida em várias dimensões como: Gestão Administrativa, Gestão do Clima e Cultura, Gestão de Pessoas e Gestão Pedagógica, etc., mas que são interdependentes uma das outras. Tal equipe deve ser liderada pelo diretor escolar, que segundo a autora supracitada, tem entre outros o seguinte papel, “Promover na escola o sentido de unidade e garantir padrões elevados de ensino, orientados por princípios e diretrizes inclusivos, de equidade e respeito à diversidade, de modo que todos os alunos tenham sucesso escolar e se desenvolvam o mais plenamente possível.” (Lück, 2009, p. 15).

Esta subdivisão da gestão foi tomada como variáveis, acreditando com isto, deixar nítidos quais os desafios da gestão no processo de inclusão de alunos com NEE.

Assim, buscando dar resposta aos objetivos propostos, bem como à problemática anunciada, a hipótese que se delineou foi que as ações efetivadas pela gestão para inclusão dos alunos com NEE não estão fundamentadas, organizadas ou planejadas nos documentos oficiais da escola.

4 – METODOLOGIA

De acordo com Prodanov e Freitas, “a palavra Metodologia vem do grego “meta” = aolargo; “odos” = caminho; “logos” = discurso, estudo.” (Prodanov & Freitas, 2013, p. 13).

Segundo os autores supracitados, “a Metodologia examina, descreve e avalia métodos e técnicas de pesquisa que possibilitam a coleta e o processamento de informações, visando ao encaminhamento e à resolução de problemas e/ou questões de investigação.” (Prodanov & Freitas, 2013, p. 13).

Na presente pesquisa a questão de investigação é a seguinte:

Quais as práticas da gestão da escola, efetivadas para enfrentar o desafio do processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais?

4.1 – Tipo de estudo

De acordo com Gil (2002), este é o espaço oportuno para esclarecer a natureza da pesquisa e o tipo de delineamento adotado.

Nesta perspectiva, a pesquisa é de natureza exploratória, pois conforme afirma Gil, ela “proporciona maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito. Pode-se dizer que esta pesquisa tem como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições.” (Gil, 2002, p. 41).

Frente à flexibilidade oferecida por esse processo, optou-se pelo o estudo de caso como delineamento. Conforme escreve Gil, “o estudo de caso é uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências biomédicas e sociais. Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento.” (Gil, 2002, p. 54).

Todavia, como o objetivo é estudar apenas uma unidade de ensino e, objetivando uma análise de maneira detalhada do mesmo, acredita-se ser este um delineamento pertinente a ocasião.

4.2 – População

A população alvo é constituída por todos os que compõem a equipe de gestão da escola (Diretor, Coordenador e Supervisor), por todos os professores, pelos alunos com NEE e seus pais ou responsáveis.

De acordo com as informações fornecidas pela SEMED, a escola, objeto deste estudo, possui uma equipe de gestão composta por 4 pessoas, 36 professores e 13 alunos com NEE.

Equipe de gestão é composta 4 professores todos do sexo feminino. O grupo de 36 professores 34 são do sexo feminino e 2 do sexo masculino. Já a população com os 13 alunos com NEE 8 são do sexo masculino e 5 do sexo feminino.

O pesquisador buscou aplicar as técnicas de investigação a toda a população, tendo sido alcançada somente no que concerne à gestão, pois do universo dos 36 professores, somente 20 se colocaram a disposição em participar do estudo e no que tange aos 13 alunos com NEE, somente 8 alunos foram entrevistados, bem como os seus familiares, devido à irregularidade da frequência desses na sala de aula.

Perseguindo identificar e compreender quais os desafios da gestão escolar no processo de inclusão de alunos com NEE nas salas comuns do ensino regular, realizou-se a coleta dos dados dos inquiridos como: o sexo, a formação acadêmica e o tempo de serviço na instituição. A informação fica limitada para evitar a possibilidade da violação de confidencialidade dos inquéritos.

A população dos gestestores foi toda perquerida, quanto a amostragem dos demais subgrupos (professores, alunos com NEE e os seus pais) a amostra é não probabilística, do tipo amostra por acessibilidade, conforme Prodanov e Freitas afirmam que nesta técnica, “O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que esses possam, de alguma forma, representar o universo. Aplicamos esse tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos.” (Prodanov& Freitas, 2013, p. 98).

Apesar do tipo de amostra ser não probabilística o posterior tratamento de dados terá também o método probabilístico.

4.3 – Instrumentos e procedimentos de coleta dos dados

De acordo com Gil (2002), a metodologia de coleta de dados no estudo de caso é mais complexa que o de outras modalidades de pesquisa, pois geralmente a pesquisa se utiliza de uma técnica básica, mas, conforme afirma Gil, “Já no estudo de caso utiliza-se sempre mais

de uma técnica. Isso constitui um princípio básico que não pode ser descartado. Obter dados, mediante procedimentos diversos, é fundamental para garantir a qualidade dos resultados obtidos.” (Gil, 2002, p. 140).

Nesta perspectiva, na coleta dos dados utilizou-se das seguintes técnicas: questionário, observação e entrevista. A primeira, pelo fato do pesquisador e os sujeitos da pesquisa (gestor escolar, coordenador, supervisor, professores, alunos com NEE e seus pais e/ou responsáveis) já possuírem uma certa familiaridade, porém a mesma apresenta muito mais vantagens, conforme afirma Gil, “pode-se verificar que o questionário constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato.” (Gil, 2002, p. 115).

Desta forma, este instrumento de coleta de dados foi elaborado para o estudo em questão, sendo um questionário de múltipla escolha, conforme Prodanov e Freitas, “Nos casos de múltipla escolha, os respondentes optarão por uma das alternativas, ou por determinado número permitido de opções.” (Prodanov & Freitas, 2013, p. 110). Foram aplicados dois questionários um para equipe de gestão e outro para os professores, sendo que os itens constantes nos dois são semelhantes.

Os questionários são constituídos por três partes, sendo a primeira relativa às características socioprofissionais; a segunda direcionada para o questionário de competências da gestão escolar; e a terceira para a questão da regência da sala de aula.

Os questionários foram testados e validados com 3 gestores e 15 professores de duas escolas da mesma rede educacional, da escola em estudo. A amostra para o teste foi a não probabilística: chegou-se nas escolas e os gestores e docentes presentes que se dispuseram a responder o questionário, o fizeram de forma voluntária.

A aplicação deste instrumento aconteceu na escola, nos dias 16 a 20 de maio de 2016, onde o pesquisador entregou em mãos aos respondentes e estes devolveram também da mesma forma, sem haver intermediários.

No que tange a observação não estrutura, acredita-se que o estudioso possa obter informações relevantes diante dos fenômenos percebidos. Segundo escreve Prodanov e Freitas ela, “(...) consiste em recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais ou precise fazer perguntas diretas. É mais empregada em estudos

exploratórios e não tem planejamento e controle previamente elaborados.” (Prodanov & Freitas, 2013, p. 104).

Iniciou-se as observações para este estudo no ano de 2015, quando da elaboração do projeto de pesquisa, porém somente a partir do dia 22 de fevereiro de 2016 é que foi intensificada esta técnica, com um olhar já mais límpido, pois todos os objetivos, pergunta de partida e hipótese já estavam definidas.

No que se refere à entrevista, julga-se sua pertinência entre outros pontos, a habilidade de parte do grupo pesquisado – crianças com necessidades educacionais especiais – que terá algum que talvez não saiba ler ou escrever conforme afirma Gil, “entre todas as técnicas de interrogação, a entrevista é a que apresenta maior flexibilidade.” (Gil, 2002, p. 117).

Já Manzini quando se refere à entrevista semi-estruturada afirma que, “esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.” (Manzini, 1991, p. 154).

Nesta perspectiva, elaborou-se o roteiro com os tópicos a serem dialogados com os entrevistados, então se deu início a oitiva, este instrumento de coleta de dados foi aplicado no período de 11 de maio a 9 de agosto de 2016. Optou pela aplicação das técnicas, questionários e entrevistas, a partir do mês de maio, devido já haver se passado ao menos um terço do ano letivo em curso, pois, mesmo que o pesquisador se deparasse com alunos e profissionais da educação que estivesse estudando ou a servindo pelo primeiro ano na instituição, estes já teriam uma percepção mais refinada sobre a situação.

As entrevistas com a Diretora, Coordenadora, Supervisora e professores aconteceram na sala da direção, de forma individual e sem interferências de outrem. Já as entrevistas com os pais de alunos e os alunos foram realizadas na sala de recurso multifuncional, do mesmo modo operante já citado.

4.4 – Procedimentos da análise dos dados

Conforme citado na metodologia desta pesquisa, o estudo de caso requer várias fontes de evidência. Nesta perspectiva, os dados foram coletados através de: questionários, entrevistas e observação junto aos gestores da escola, professores, alunos com NEE, bem como os pais destes.

Assim, a análise de conteúdo por categorias foi a metodologia adotada para analisar os dados encontrados. Conforme afirma 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.” (Deslandes, 1994, p. 70).

Após a leitura do material, escolheu-se como categoria para constar na elaboração das técnicas de coleta de dados cinco das dimensões da Gestão Escolar proposta por Lück (2009), que foram: Gestão democrática e participativa; Gestão de pessoas; Gestão pedagógica; Gestão administrativa e Gestão do clima e cultura escolar.

Desta feita, realizou-se a análise a partir da comparação entre os conceitos da bibliografia estudada, a análise de conteúdo das entrevistas, observação e questionários. Onde para cada perquirido foi lhe atribuído um número invariável, independentemente da técnica em que foi submetido, pois a população de gestores e amostra dos professores foram submetidas tanto aos questionários como às entrevistas. Sendo que para cada amostra existe uma ordem, iniciando-se sempre do 1, seguindo conforme a quantidade de participantes.

Logo, para a apreciação dos dados coletados, foi adotada uma abordagem mista, quali-quantitativa. Utilizando-se do *software Excel 2007* para quantificar os dados e elaborar os gráficos. Desta feita, buscou-se descrever os fenômenos, observando como eles se manifestam, ou seja, analisar a gestão escolar frente à inclusão de alunos com NEE nas salas comuns do ensino regular, mas também quantificar as repetições das percepções dos participantes.

5 – RESULTADOS

5.1 – Caracterização da população

A população que constitui este estudo de caso é composta por quatro subgrupos que são: a equipe de gestão, os professores, os alunos com NEE e os seus pais, haja vista, a diversidade das classes que constituem a comunidade escolar.

5.1.1 – População de gestores

No presente estudo, obteve-se a participação dos 4 professores que fazem a equipe de gestão da escola. Essa população é composta pelo sexo feminino.

No que se refere às habilitações académicas da equipe de gestão, a maioria é detentora de pós-graduação, três deles e um tem o curso do magistério – ensino médio. Dos três pós-graduados, são dois em Educação do Campo e um em Gestão e Supervisão Escolar.

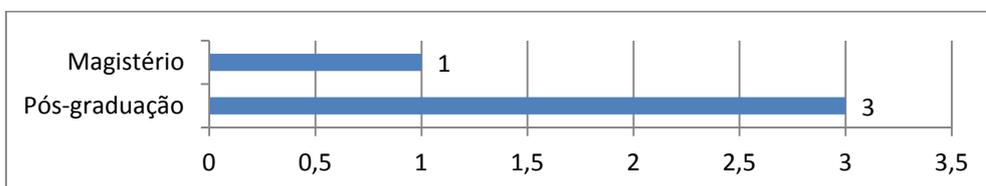


Gráfico 1 – Caracterização da população dos gestores segundo as habilitações académicas (nº 4)

A respeito ao tempo de serviço na instituição escolar, dois dos membros da equipe de gestão (Diretora e Supervisora) estão há menos de um ano e os outros dois (Coordenadoras Pedagógicas) há mais de 5 anos desempenham funções, estando metade dos participantes no intervalo de 0-11 meses e os demais no intervalo dos > 5 anos.

5.1.2 – População docente

Com este seguimento, obteve-se uma amostra de 20 participantes, pertencentes a uma população de 36 professores. Segundo a ferramenta *Excel 2007* esta amostra corresponde a 56% do universo estudado. A caracterização desta amostra, 18 dos participantes são do sexo feminino e 2 masculino.

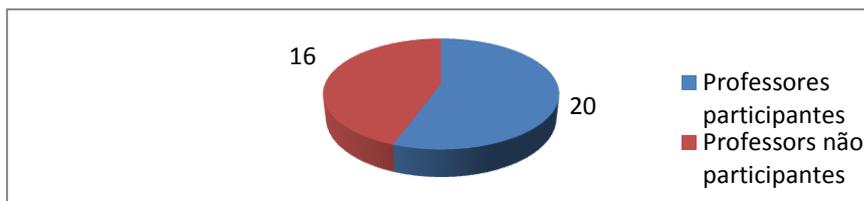


Gráfico 2 população docente (nº 36)

No que se refere a habilitações académicas dos docentes, a maioria dos participantes é detentor de pós-graduação (11), seguindo-se do magistério – ensino médio (5) e licenciados (4).

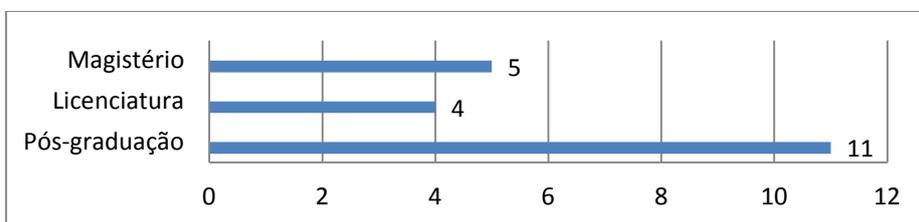


Gráfico 3 – Caracterização da amostra segundo as habilitações académicas (nº 20)

No que diz respeito ao tempo na instituição escolar, os participantes em média desempenham funções há 5 anos, com desvio padrão de $\pm 0,71$ anos, estando 6 dos participantes no intervalo de 1-2 anos, 5 nos intervalos de < 1 ano e de 3-4 nos e no intervalo dos > 5 anos são 4.

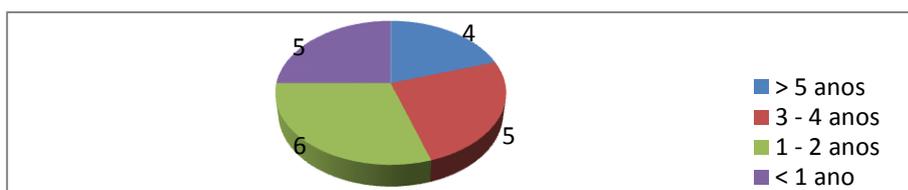


Gráfico 4 – Caracterização da amostra segundo o tempo na instituição escolar (nº 20)

5.1.3 – População discente

Com este segmento, obteve-se uma amostra de 8 participantes, pertencentes a uma população de 13 alunos com NEE. A caracterização desta amostra, 5 dos participantes são do sexo masculino e 3 feminino.

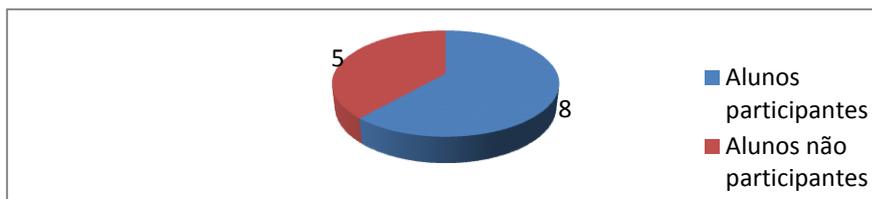


Gráfico 5 – População dos alunos com NEE (nº 13)

Quando se faz a caracterização da amostra pelo ano/série em que os alunos estão matriculados, o resultado encontrado é que a maioria dos participantes, 4 estão matriculados no quarto ano, seguindo-se de 2 no terceiro ano e os outros 2 estão divididos em partes iguais no primeiro e quinto ano.

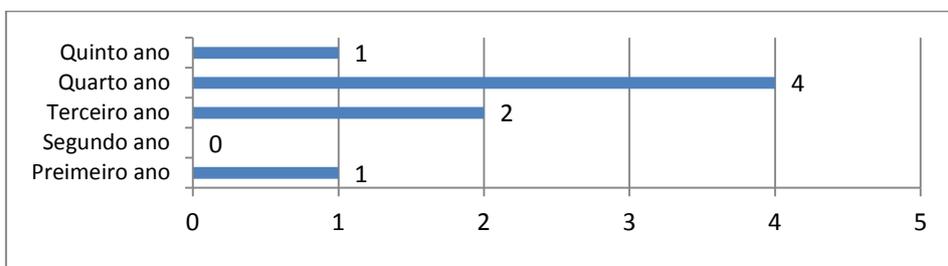


Gráfico 6 – Caracterização da amostra segundo o ano/série em que está matriculado (nº 8)

No que se refere às deficiências dos discentes, a maioria dos participantes, 5 deles são deficientes intelectuais, os outros três estão divididos em deficiências múltiplas, autismo e hiperatividade.

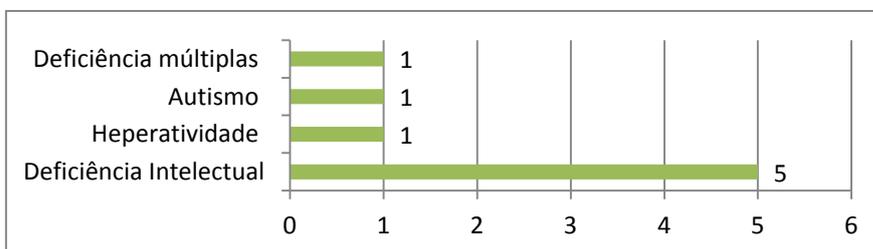


Gráfico 7 – Caracterização da amostra segundo os transtornos e as deficiências (nº 8)

5.1.4 – População de pais

Foi tomado por amostra dos pais de alunos com NEE, aqueles em que os filhos participaram do estudo, isto é, foram 8 alunos entrevistados, logo os pais destes também o foram.

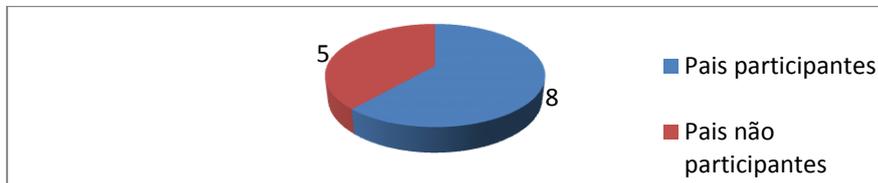


Gráfico 8 – População dos pais de alunos com NEE (nº 13)

6 – DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS

O estudo em questão tem o objetivo de verificar como a gestão escolar mobiliza os profissionais da educação e comunidade escolar para planejar o enfrentamento ao desafio do processo de inclusão de alunos com NEE, em salas comuns do ensino regular. Tomou-se como base as percepções dos próprios gestores, professores, alunos com necessidades educacionais especiais e os seus pais.

Desta forma, a análise de conteúdo por categorias foi a metodologia adotada para analisar os dados encontrados. Conforme afirma 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.” (Deslandes, 1994, p. 70).

Escolheu-se como categoria para constar na elaboração das técnicas de coleta de dados cinco das dimensões da Gestão escolar proposta por Lück (2009), que foram: Gestão democrática e participativa; Gestão de pessoas; Gestão pedagógica; Gestão administrativa e Gestão do clima e cultura escolar.

Desta feita, realizou-se a análise a partir da comparação entre os conceitos da bibliografia estudada, a análise de conteúdo das entrevistas, a observação e o questionário. Onde para cada pessoa perquirida foi lhe atribuído um número invariável, independentemente da técnica em que foi submetida, pois a população de gestores e amostra de professores foram submetidas tanto aos questionários como às entrevistas. Sendo que para cada subgrupo existe uma ordem, iniciando-se sempre do 1 seguindo conforme a quantidade de participantes.

Assim, os resultados obtidos quando se buscou identificar quais as práticas da gestão da escola efetivadas para enfrentar os desafios do processo de inclusão de alunos com NEE, bem como identificar esses em cada dimensão da gestão, chegou-se aos seguintes resultados:

6.1 – Gestão democrática e participativa

Os gestores da escola afirmam que o modelo de gestão adotado por eles é a Gestão democrática e participativa, pois eles incentivam a troca de experiência entre os profissionais na busca de soluções para os desafios presentes na instituição. Neste sentido, os professores têm a mesma percepção, pois foram unânimes afirmando este modelo de gestão para instituição, oferecendo como justifica terem as suas sugestões acolhidas no planejamento e que têm a autonomia de regência da sala de aula.

Na perspectiva de Lück, a gestão democrática e participativa “pressupõe a mobilização e organização das pessoas para atuar coletivamente na promoção de objetivos educacionais, o trabalho dos diretores escolares se assenta sobre sua competência de liderança, que se expressa em sua capacidade de influenciar a atuação de pessoas.” (Lück, 2009, p. 75).

Os pais e alunos não expressaram opiniões explícitas sobre esta dimensão de gestão em discussão.

6.2 – Gestão de pessoas

Sobre a dimensão Gestão de pessoas, a população dos gestores percebe uma dinâmica positiva e dizem através da fala nº 1: “aqui todos são tratados com respeito nas suas particularidades e individualidades; a convivência entre os alunos com NEE e os demais alunos é adequada e todos os discentes são motivados a participarem das festividades e datas comemorativas.” Contudo, observou-se que tal incentivo e motivação a participação não está em consonância com o paradigma da inclusão, talvez por falta de conhecimentos, pois no desfile cívico do sete de setembro, em alusão à Independência do país, foram montados pelotões exclusivos para os alunos com NEE, dando um verdadeiro destaque às suas limitações. Sendo que na perspectiva de Mantoan (2015), tal atitude dicotomizada favorece à exclusão.

Ao mencionar a capacitação, 2 dos gestores afirmam que somente alguns professores estão capacitados para trabalhar com os alunos público alvo da educação especial e os outros 2 afirmam que os educadores capacitados são em número insuficiente para atender a demanda matriculada e, que todos os professores, quando descobrem que irão trabalhar em sala de aula com matrícula de alunos com NEE, demonstram-se poucos satisfeitos com a regência.

Os gestores apontam como os maiores desafios para efetivar a inclusão dos alunos com NEE: Falta de capacitação para os professores; Resistência dos professores; Pais ausentes; Baixa frequência dos alunos e a pouca integração dos professores de AEE com os da sala comum. Estes desafios estão citados na ordem decrescente.

Sobre a dimensão em discussão, a maioria dos professores (14) se sente realizados na organização, seguido de 5 que se sentem muito realizado e 1 diz está pouco realizado. Percebe-se uma contradição no discurso dos docentes, pois 13 destes se sentem incapacitados para trabalhar com os alunos com NEE. Da amostra dos docentes 8 deles veem a interação interpessoal dos discentes como adequada, independentemente de ter NEE ou não, seguido de

7 que identificam como básica e 5 veem como insuficiente, estes últimos avaliam que é necessário melhorar muito a inter-relação.

Os professores apontam como os maiores desafios para a inclusão dos alunos com NEE nas salas comuns do ensino regular: Salas muito cheias; Falta de capacitação aos professores; Pais ausentes; Falta de suporte da SEMED; Baixa frequência dos alunos e Espaço pouco humanizado. Estes desafios estão citados na ordem decrescente

O grupo de alunos demonstra ser positiva a inter-relação com os seus pares, mas com ressalva, pois há relatos de colegas que batem neles e “cansam conversa” (brincadeiras maldosas). Quando foram indagados sobre que mudança faria na escola ou sala de aula para se sentir melhor, as vozes, quase consensuais, fazem referência às brincadeiras maldosas vindas de alguns colegas e falam não gostar, demonstrando insegurança. Os pais percebem as brincadeiras maldosas, mas as consideram normais, da convivência das crianças.

Na perspectiva de Lück, nessa dimensão da gestão escolar, o Diretor (gestor) deve,

promover a gestão de pessoas na escola e a organização de seu trabalho coletivo, focalizada na promoção dos objetivos de formação e aprendizagem dos alunos. Promover a prática de bom relacionamento interpessoal e comunicação entre todas as pessoas da escola, estabelecendo canais de comunicação positivos na comunidade escolar. (Lück, 2009, p. 81)

Conforme a autora supracitada, “Essa gestão corresponde à superação do sentido limitado de administração de recursos humanos para a gestão escolar que se assenta sobre a mobilização dinâmica do elemento humano, sua energia e talento, (...) voltados para a constituição de ambiente escolar efetivo (...).” (Lück, 2009, p. 82).

6.3 – Gestão administrativa

No que tange a dimensão Gestão administrativa, o espaço físico é considerado adequado para maioria (3) dos gestores, sendo que a mesma diz que o Projeto Político Pedagógico apresenta proposições voltadas para a inclusão dos alunos com NEE e que estas servem como base para a prática docente. Todavia, foi constatado no momento da entrevista, com dois dos gestores, que a instituição não tem PPP.

Nesta perspectiva, a Lei 9.394/96, no seu art. 12º, determina que todos os estabelecimentos de ensino têm a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica, devendo ser elaborada de forma participativa e coletiva entre as comunidades escolar e local, construindo a sua própria identidade. Neste sentido, Lück afirma que o PPP,

“Constitui-se em um instrumento teórico-metodológico que organiza a ação educacional do cotidiano escolar, de uma forma refletida, sistematizada e orgânica.” (Lück, 2009, p. 38).

A percepção dos professores sobre a dimensão administrativa foi que pouco mais da metade (11) diz que o espaço físico é adequado para receber os alunos com NEE, sendo que 5 afirmam que as condições são básicas (oferece o mínimo), enquanto 4 apontam que o espaço oferece condições insuficientes para prática pedagógica alegando salas muito cheias e pouco ventiladas deixando os alunos inquietos.

Ao mencionar o Projeto Político Pedagógico grande parte dos docentes (14) admite que o PPP da escola oferece propostas voltadas para a inclusão dos alunos com NEE e os outros 6 dizem não conhecer o documento, mas que a unidade atende os alunos com necessidades educacionais especiais, a minoria aqui está sendo coerente, pois a escola em estudo não tem PPP. A amostra foi uníssona afirmando ter oportunidades de participar dos planejamentos pedagógicos, todavia deixa em evidência que a parte mais burocrática e financeira acontece entre a gestão da instituição e a SEMED.

Quando gestores e docentes e pais foram perquiridos, se acreditam na Educação Inclusiva adotada pelo MEC, as respostas foram: 3 dos gestores disseram que acreditam plenamente na modalidade e 1 demonstrou insegurança, alegando a dificuldade de trabalhar alunos com NEE juntos com os ditos normais. Já a amostra docente, 11 disseram acreditar, mas precisa melhorar a formação e o apoio em sala; seguido de 7 dizem ter dúvidas, pois é uma prática muito complexa e 2 afirmam não acreditar, estes pensam que o modelo da sala especial seria mais produtivo. Os pais estão muito divididos, pois 3 deles dizem acreditar; seguido de 3 não sabem opinar e 2 não acreditam e pensam em levar os filhos para uma sala especial.

Na perspectiva de Mantoan, “o ponto de partida para ensinar a turma toda, sem diferenciar o ensino para um aluno ou um grupo de alunos, é ter como certo que a diferenciação será feita pelo próprio aluno ao aprender e não pelo professor.” (Mantoan, 2015, p. 72).

6.4 – Gestão pedagógica

No que se refere a dimensão Gestão pedagógica, a percepção da maioria dos gestores (3) é de que os alunos, público alvo da Educação Especial, estão incluídos e evoluindo em aprendizagem e autonomia, conforme o planejamento que é feito na escola com apoio da

SEMED. Todavia, 2 dos gestores afirmam que somente alguns professores estão capacitados para trabalhar com este público e os outros 2 afirmam que os educadores capacitados são em número insuficiente para atender a demanda e, a população dos gestores afirma que todos os docentes demonstram resistência para trabalhar em sala de aula com matrícula de alunos com NEE.

Na entrevista com os gestores, diante da pergunta, quais as contribuições da gestão da escola para os professores e demais funcionários na construção de uma escola inclusiva? A resposta consensual ecoa na fala nº 3,

“primeiro orientamos a todos os servidores para receber bem todos os alunos e manter a paciência com os que são inquietos, depois dizemos aos professores que se estiver muito difícil manter o aluno na sala, que nos chame que aí tiramos ele da sala e conversamos até que ele se acalme ou então levamos para a sala de AEE que normalmente lá eles ficam mais calmos, pois tem muitos materiais, em fim, tem sempre uma de nós no apoio e vai dando certo.”

Observa-se no discurso, que a sala de AEE serve de refúgio para a falta de habilidade dos docentes das salas comuns do ensino regular, contradizendo a orientação do MEC (2009) que afirma que o AEE deve ser oferecido de forma complementar ou suplementar, prioritariamente na sala de recursos e não sendo substitutivo às classes comuns do ensino regular.

Quando a pergunta foi: Esta escola pode ser considerada inclusiva? A resposta também foi consenso, expresso da melhor forma na fala nº1: “sim ela é inclusiva, pois não se nega a receber os alunos, tem rampa de acesso, banheiros adaptados, sala de AEE para o contra turno, graças a Deus chegou esta sala aqui o ano passado, pois ajuda muito e eles gostam de lá, às vezes não querem nem ficar na sala comum.” Conforme as orientações de Mantoan “escolas inclusivas envolvem uma reorganização completa dos processos de ensino e uma concepção diferente da aprendizagem escolar: ensinam o que suas turmas decidem – em conjunto com o professor – que vão estudar com base nos seus currículos.” (Mantoan, 2015, p. 76).

Na perspectiva de Azevedo e Cunha o papel da gestão é, “oportunizar a integração entre todos os envolvidos no processo educativo, estabelecer relações e inter-relações entre toda comunidade escolar e contemplar todos os educandos, considerando suas diferenças individuais e ressaltando as suas potencialidades.” (Azevedo & Cunha, 2008, p. 67).

No que concerne à dimensão pedagógica, os professores admitem a existência de um currículo planejado entre professores e a escola e/ou SEMED, onde o trabalho em sala de aula é baseado nos descritores com todos os discentes. Porém, admitem não perceberem grande evolução na autonomia e na aprendizagem dos alunos com NEE. A voz de grande parte dos professores está contida no que disse a professora nº 18: “Hoje o que se tem na escola são medidas compensatórias. Como não se sabe trabalhar com muitas necessidades, aprova-se o estudante como uma forma de compensar a falta de apoio específico ou acompanhamento de uma equipe de profissionais indispensáveis ao seu desenvolvimento pleno”.

Na entrevista diante da pergunta: Esta escola pode ser considerada inclusiva? A resposta da maioria (14) dos docentes percebem a escola como inclusiva, oferecendo como justificativa a resposta na voz nº 8,

“Ela é inclusiva, porque todos nós mesmo com dificuldades aceitamos eles (alunos com NEE) nas nossas salas, oferecendo uma atividade diferenciada, explicando para os coleguinhas que eles devem respeitar os amiguinhos, as meninas (gestão) nos ajudam quando eles estão agitados, então uma delas leva para dar uma voltinha, tomar uma água, eles participam das festinhas da escola com as professoras do AEE, aqui tem os espaços adaptados, é por isso que digo que nossa escola é inclusiva.”

Observa-se na citação acima, “eles participam das festinhas da escola com as professoras de AEE,” fica subentendido que é os alunos com NEE participam das festividades, mas como uma sala à parte, a de AEE e não com os seus colegas da sala comum. Ficando evidente que a escola tem uma prática mais de integração do que de inclusão.

Na perspectiva do MEC,

uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo, é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados. MEC/SEESP, 2004, p. 7).

Percebe-se no discurso dos alunos que eles entendem o termo escola, expressando ser o lugar para aprender a ler e escrever. Neste sentido, três dos entrevistados mencionaram ficar tristes porque ainda não aprenderam a ler e escrever, expresso na fala de nº 4: “queria que a tia me ensinasse ler e escrever que não sei”.

Os pais foram submetidos à pergunta sobre o que eles mudariam na escola (se pudessem) em relação ao atendimento do filho? Então a voz de grande parte (5) dos pais está contida no que disse a mãe nº 2: “gostaria que ensinasse ela era ler e escrever, pois só bota

mais é pintura para ela fazer aí a gente fica desanimada, num é mesmo?, mas elas (professoras) são boas, não tô falando mal.”

Na perspectiva de Lück, “Boa escola é aquela em que os alunos aprendem, alargam seus horizontes e desenvolvem competências para a vida.” (Lück, 2009, p.93). Porém, é notório nos dados que as amostras (professores, alunos e pais de alunos) julgam insatisfatório o aprendizado dos alunos com NEE, tendo sido exceção a equipe de gestores.

A autora supracitada “estabelece a gestão pedagógica como aspecto de convergência de todas as outras dimensões de gestão escolar.” (Lück, 2009, p.93). Ela diz também que o Diretor (gestor) é aquele que, “Promove a visão abrangente do trabalho educacional e do papel da escola, norteando suas ações para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos.(Lück, 2009, p.93).

6.5 – Gestão do clima e cultura escolar

Quando o assunto é o clima e cultura escolar, 3 dos gestores consideram-no favorável e 1 suportável. Já para os professores, a maioria (18) diz ser favorável, sentindo-se autores de suas aulas e membros participativos da gestão e apenas 2 dizem ser um clima suportável, apesar das muitas exigências e os poucos recursos materiais e formação continuada. Na amostra dos discentes, a maioria (5) disse gostar da escola e das suas tias (professoras), sendo que 3 não opinou. Sobre a inter-relação com os pares demonstram ser esta positiva, mas com ressalva, pois há relato de colegas que batem neles e “caçam conversa” – brincadeiras maldosas. Os pais dizem gostar da escola.

Para Bergamini e Coda, “O clima organizacional reflete uma tendência ou inclinação a respeito de até que ponto as necessidades da organização e das pessoas, que dela fazem parte, estariam efetivamente sendo atendidas.” (Bergamini & Coda,1997, p. 99).

No que se refere à cultura, Lück (2009), aponta ser papel da gestão, zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora, assumindo com afinco a resolução eficiente dos problemas do cotidiano escolar. Neste sentido, observou-se que os gestores se dedicam muito no aqui e agora e expressam poucas ações de antecipação aos problemas cotidianos.

7 – CONCLUSÃO

O mundo globalizado apresenta uma dinâmica de mutação, ficando exposto às mudanças de pequena e grande escala, sendo que no caso concreto da organização escolar, instituição social constituída pelos membros da sociedade em que está inserida, não está isenta às influências do meio que ainda adota a práxis da homogeneização, deixando a margem os diferentes, entre estes os sujeitos com necessidades educacionais especiais.

Neste contexto, as nações clamam por uma escola para todos, onde cada sujeito seja respeitado e aceito nas suas diferenças. Mantoan (2015) adverte que a escola carece ser perpassada por grandes transformações para se tornar inclusiva. Então, nesta conjuntura, o presente estudo teve como objetivo principal verificar como a gestão escolar mobiliza os profissionais da educação e comunidade escolar para planejar o enfrentamento ao desafio do processo de inclusão de alunos com NEE, em salas comum do ensino regular.

Na busca deste objetivo e de outros que estão interligados ao tema, deparou-se com um vasto material teórico, possibilitando o enriquecimento de conhecimentos sobre Gestão Escolar, mas sobretudo, Políticas Públicas atuais favorecedoras da educação inclusiva e que todo município brasileiro pode ter acesso desde que esteja adimplente com a união.

Desta feita, constatou-se a existência de políticas e normas federais que estimulam a educação inclusiva, porém a nível municipal observou a carência de leis específicas, bem como, na instituição escolar o que faz da prática cotidiana um desafio para os gestores, pois os profissionais da escola mesmo considerando-a como inclusiva, reclamam a falta de proficiência e de apoio para efetivar o paradigma da inclusão.

O desenvolvimento deste estudo de caso foi embasado no conhecimento exposto no referencial teórico, onde se buscou identificar as percepções da comunidade escolar sobre a inclusão de alunos com NEE nas salas comuns do ensino regular.

A investigação revelou que teoricamente na percepção dos profissionais que fazem a instituição esta é uma escola inclusiva, porém se observou que os princípios que norteiam a educação inclusiva na unidade escolar ainda não estão bem definidos para os gestores e professores, pois a prática é um misto de inserção com algumas manifestações de inclusão. Não basta ter rampa de acesso, sala de recursos multifuncionais, atendimento educacional especializado, faltam diretrizes e práticas inclusivas, pois a instituição não tem um documento

que normatize a educação inclusiva, nem mesmo na proposta pedagógica, haja vista, sua inexistência.

Ao analisar os dados ficou evidente que a instituição possui estrutura arquitetônica e tecnológica que possibilita a acessibilidade. Em relação ao currículo, os entrevistados dizem que as adaptações são feitas geralmente pelo professor, todavia alguns pais e alunos reclamaram das tarefas diferenciadas, pois estas se resumem ao desenho e pinturas.

Quanto o desenvolvimento em leitura e escrita dos alunos com NEE, os docentes e parte dos pais não estão satisfeitos com os resultados. A percepção dos gestores, bem como dos próprios professores é que urge o investimento na formação inicial e continuada dos professores da sala comum e AEE, bem como, a concepção de um grupo de especialistas como: fonoaudiólogo, psicólogos e fisioterapeuta a disposição da Secretaria de Educação para dar suporte às escolas.

Os profissionais da instituição reclamam a pouca participação dos pais na escola e alegam que tal ação dificulta o processo de inclusão dos alunos, pois favorece a uma baixa frequência dos mesmos chegando até a evasão.

No que tange ao modelo de gestão escolar, o discurso dos profissionais da educação foi unânime apontando a Gestão democrática e participativa como modelo, dizem eles que o clima e a cultura favorecem o trabalho coletivo, apesar de nas entrevistas não mencionarem uma só vez a presença do Conselho Escolar ou equivalente nas decisões da instituição, mas clamam a participação dos pais no processo inclusivo.

O referencial teórico enfatiza o papel do gestor na liderança e mobilização da comunidade escolar e local a participarem da vida escolar, percebe-se a necessidade de ações que sensibilize os pais a fazer parte do cotidiano da escola. A pesquisa revelou também que a inclusão dos alunos com em NEE na escola, objeto deste estudo, depende de mudanças atitudinais dos que fazem a escola e querência da gestão da Secretaria Municipal de Educação.

Logo, esta investigação concluiu que na escola objeto deste estudo as ações efetivadas pela gestão para inclusão dos alunos com NEE são pontuais, isoladas e não estão fundamentadas, organizadas ou planejadas nos documentos oficiais da escola, até mesmo porque estes não existem, talvez pela ausência de autonomia da gestão escolar frente à SEMED.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akashi, L. T. & Dakuzaku, R. Y. (2001). Pessoas com deficiência: direitos e deveres. In: Felicidade, Norma (Org). *Caminhos da cidadania: um percurso universitário em prol dos direitos humanos*. São Carlos: EDUFSCar.
- Angeloni, M.T. (2010). *Comunicação nas organizações da era do conhecimento*. São Paulo: Atlas.
- Aranha, M. L. A. (1989). *Historia da educação*. São Paulo: Moderna.
- Arroyo, M. G. (2011). *Currículo território em disputa*. (2ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Becker, L. A., (Org) (2011). *Psicologia para concurso e graduação: teoria e questões*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Bergamini, C. W. & Coda, R. (1997). *Psicodinâmica da vida organizacional: Motivação e Liderança* (2ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Beyer, H. O. (2005). *Por que ler Vygotsky quando se propõe uma educação inclusiva?* Cadernos edições. 2005, v. 26.
- Carvalho, N. S., (Org) (1997). *Programa de capacitação de recursos humanos de ensino fundamental: deficiência mental*. Brasília: MEC/SEESP.
- Carvalho, R. E. (2004). *Educação inclusiva: com os pingos nos is*. Porto Alegre: Mediação.
- Chiavenato, I. (2004). *Gestão de pessoas*. (9ª ed.). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1998). Brasília: MEC.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares de Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Cury, C. R. J. (2002). Gestão democrática da educação: exigências e desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, São Bernardo do Campo, v.18 n° 2.
- Decreto – Lei nº 7.611/11, de 17 de Novembro. Diário Oficial da União. Seção 1. 18/11/2011. p. 12
- Demo, P. (1994). *Educação e Qualidade*. Campinas: Papirus.
- Demo, P. (1999). *Desafios modernos da educação*. (8ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Deslandes, S. F. (1994). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Dourado, L.F., (Org) (2003). *Gestão escolar democrática: A perspectiva dos dirigentes escolares*. Goiânia: Editora Alternativa.
- Dourado, L. F. (2006). *Gestão da educação*. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância.
- Dutra, C. & Griboski, C. M. (2005). Gestão para Inclusão. *Revista de educação especial*, Santa Maria, (26) 9-17 pp.

- Felix, M. F. C. (1989). *Administração escolar: um problema educativo ou empresarial*. (4ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Ferreira, A.B.H. (2011). *Dicionário escolar da língua portuguesa*. (2ª ed.). Curitiba: Positivo.
- Ferreira, N. S. C., (Org) (2013). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. (8ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Figueiredo, R. V. (2007). *A construção da escola inclusiva: uma meta possível*. Ensaio Pedagógico. Brasília: MEC/SEESP.
- Flach, S. F. (2011). Direito à educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: entre a previsão legal e a realidade. *HISTEDBR On -line*, (43), pp. 285-303
- Gadotti, M. & Romão, E. J. (2001). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. (4ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. (5ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Atlas Editora.
- Glat, R. & Fernandes, E. M. (2005). Inclusão. *Revista da Educação Especial*. V. 1. out. 2005. Brasília: SEESP.
- Kronbauer, S.C.G. & Simionato, M. F. (2011). *Formação de professores: abordagens contemporâneas*. (3ª ed.). São Paulo: Paulinas
- Kuhn, T. S. (1998). *A estrutura das revoluções científicas*. (5ª ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Lei nº 9.394/96, de 20 de Dezembro. Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/12/1996, Página 27833.
- Lei nº 225 de 04 de Junho 2005. São João dos Patos, PMSJP
- Libâneo, J. C. (1996). *Organização e gestão da escola: Teoria e Prática*. Goiás: Alternativa.
- Libâneo, J. C. (2001). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa.
- Lira, B. C. (2007). *O Professor Sociointeracionista e @ inclusão escolar*. São Paulo: Paulus.
- Lück, H. (2009). *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo.
- Lück, H., Freitas, K. S., Girling, R. & Keith, S. (2005). *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Petrópolis: Vozes.
- Magalhães, R. C. B. P., (org.) (2002). *Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha.
- Malheiros, B. T. (2011). *Metodologia da pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: LTC.
- Manacorda, M. A. (2001). *História da educação da antiguidade aos nossos dias*. (9ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Mantoan, M. T. E., (Org) (2009). *O desafio das diferenças nas escolas*. (2ª ed.). Petrópolis: Vozes.

- Mantoan, m. T. E. (2015). *Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer?.* São Paulo: Summus.
- Manzini, E. J. (1991). A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, (27) 149-158 pp.
- Mazzotta, M. J. S. (1996). *Educação especial no Brasil: histórias e políticas.* São Paulo: Cortez.
- Mendes, E. G. (2000). *Bases históricas da educação especial no Brasil e a perspectiva da educação inclusiva.* São Carlos: UFSCar.
- Mendes, E. G. (2001). *Bases históricas da educação especial no Brasil e a perspectiva da educação inclusiva.* São Carlos: UFSCar.
- Ministério da Educação. (1994). *Política Nacional de Educação Especial.* Brasília: MEC/SEESP.
- Ministério da Educação. (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.* Brasília: MEC/CNE/SEESP.
- Ministério da Educação. (2001b). *Plano Nacional de Educação.* Brasília: MEC.
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2004). *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.* Brasília: MEC/ SEESP.
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2009). *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.* Brasília: MEC/ SEESP.
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2010). *Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.* Brasília: MEC/SEESP.
- Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica: diversidade e inclusão.* Brasília: MEC/CNE/SEESP
- Ministério da Educação. (2014). *Plano Nacional de Educação.* Brasília: MEC.
- Ministério da Justiça. Secretaria Nacional dos Direitos Humano. (1997). *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre as necessidades educacionais especiais.* (2 ed.). Brasília: MJ/SNDH.
- Miranda, T. G. & Galvão, T. A. (2012). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.* Salvador: EDUFBA.
- Monte, F. R. F. & Santos, I. B., (Org) (2005). *Saberes e Práticas da Inclusão.* Brasília: MEC/SEESP.
- Neves, C. M. C. (1995). *Autonomia da escola pública: um enfoque operacional.* São Paulo: Papyrus.
- Oliveira, R. P. & Araújo, G. C. (2005). Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, (28), pp. 5-22.

- Pain, S. (1992). *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. (4ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Paro, V. H. (1998). *Administração escolar: introdução crítica*. (8ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Paro, V. H. (1999). *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez.
- Polary, I. (2015). *Gestão com Pessoas – GP na administração: a funcionalidade do sistema de GD e seus subsistemas*. São Luís: UEMA.
- Prodanov, C. C. & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. (2ª ed.). Novo Hamburgo: Feevale.
- Ribeiro, A. L. (2005). *Gestão de Pessoas*. (7ª ed.). São Paulo: Saraiva.
- Santos, C. R. (2008). *A Gestão Educacional e Escolar para a Modernidade*. São Paulo: Cengage Learning.
- Sasaki, R. K. (1999). *Inclusão Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- Silva, O. M. (1986). *A Época Ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: Caderno Cedes.
- Souza, A. R. (2006). *Perfil da Gestão Escolar no Brasil*. Tese Doutorado, orientada por José Geraldo Silveira Bueno. Universidade Católica de São Paulo, São Paulo
- Vieira, S. L., (Org) (2002). *Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A.

APÊNDICES

Apêndice I – Questionários aplicados aos gestores e professores



UNIVERSIDADE ATLÂNTICA MESTRADO EM GESTÃO

Modelo do questionário aplicado à gestão escolar

DADOS PESSOAIS DO INFORMANTE

1. Sexo: () M () F
2. Escolaridade: _____ Área de formação: _____
- 3 Área de atuação: _____ Especialização: _____

DADOS DA VIDA PROFISSIONAL

4. Faz quando tempo que o(a) senhor(a) está lotada nesta unidade de ensino?
- () Menos de 1 ano () De 1 a 2 anos () De 2 a 4 anos () Mais de 5 anos
5. Quanto ao modelo de gestão adotado nesta instituição o(a) senhor(a) considera ser:
- () Democrático () Autoritário () Paternalista () Meritocrático
6. Como o(a) senhor(a) percebe o clima organizacional da escola:
- () Favorável () Pouco favorável () Suportável () Insuportável
7. A gestão da escola incentiva a troca de experiências entre os profissionais visando encontrar saídas para os desafios institucionais?
- () Adequado () Básico () Insuficiente () Nunca
8. Quais as medidas administrativas e pedagógicas adotadas pela Gestão Escolar que favorecem a construção de uma escola inclusiva?

9. A gestão da escola está capacitada para dar respostas educativas à altura das exigências da atual conjunta escolar?

Capacitada Pouco capacitada Faz o que pode Não capacitada

10. Como a gestão escolar desta unidade atua no sentido de promover a adaptação curricular para os alunos com necessidades educacionais especiais – NEE?

Currículo é adaptado pela gestão da escola e a equipe da SEMED

As pequenas adaptações são feita pelo professor e as grandes pela gestão da escola.

As adaptações são realizadas pelo docente conforme as exigências da sua disciplina.

Não é feita adaptação curricular.

11. O projeto político pedagógico desta unidade de ensino oferece propostas voltadas para a inclusão dos alunos NEE?

Sim Não

12. Essa unidade de ensino de acordo com sua percepção apresenta condições arquitetônicas para atender os alunos com NEE?:

Adequada Básica Insuficiente Nenhuma

13. Essa unidade de ensino de acordo com sua percepção apresenta condições humanas para atender os alunos com NEE?

Adequada Básica Insuficiente Nenhuma

13. Como os professores da sala comum do ensino regular geralmente reagem a informação de que no ano em curso lecionarão salas com matriculas de alunos com NEE?

Satisfeitos pouco satisfeitos Indiferentes Pedem para mudar de sala

14. Os profissionais desta unidade de ensino estão capacitados para atender os alunos com NEE?

Todos capacitados Só alguns capacitados

Capacitação insuficiente Nenhuma capacidade

15. O aluno com NEE matriculado na sala comum do ensino regular dessa escola é estimulado e motivado a participar das festividades e datas cívicas aqui celebradas?

Sempre Quase sempre Poucas vezes Nunca

16. O Regimento Interno dessa unidade de ensino oferece regras que favoreçam o processo de inclusão dos alunos com NEE? sim não. Em caso de resposta positiva cite ao menos uma: _____

17. Como o(a) senhor(a) avalia a dinâmica de convivência entre os alunos que têm NEE e os que não têm?

Adequada Básica Conflituosa Não se relacionam

18. Quanto à resistência dos professores em aceitar trabalhar na sala comum que tem matrícula de aluno com NEE, é mais frequente:

Professoras com mais de 10 anos de profissão Professoras com menos de 5 anos de profissão

Professores com mais de 10 anos de profissão professores com menos de 5 anos de profissão.

19. Os alunos com NEE matriculados na sala comum do ensino regular dessa escola estão evoluindo em autonomia e aprendizagem conforme o planejado para o sujeito aprendente?

Sim Não Em parte

Sim Não Em partes



UNIVERSIDADE ATLÂNTICA

MESTRADO EM GESTÃO

Modelo do questionário aplicado aos professores

DADOS PESSOAIS DO INFORMANTE

1. Sexo: () M () F

2. Escolaridade: _____ Área de formação: _____

3 Área de atuação: _____ Especialização: _____

DADOS DA VIDA PROFISSIONAL

4. Série/ano em que está ministrando aulas _____

5. Faz quando tempo que o(a) senhor(a) está lotada nesta unidade de ensino?

() Mais de 5 anos () De 3 a 4 anos () De 1 a 2 anos () Menos de 1 ano

6. A sua percepção a respeito do modelo de gestão adotado na escola é:

() Democrática e participativa () Autoritária () Paternalista () Meritocrática

7. Como o(a) senhor(a) percebe o clima organizacional da escola:

() Favorável () Pouco favorável () Suportável () Insuportável

8. A autonomia que o(a) senhor(a) tem para propor melhorias na execução do seu trabalho é:

() Muito satisfatória () Satisfatória () Pouco satisfatória () Insatisfatória

9. Quanto a sua participação, sente que as idéias e sugestões são ouvidas pela gestão escolar:

() Muito satisfatória () Satisfatória () Pouco satisfatória () Insatisfatória

10. Em relação a sua satisfação profissional com o trabalho que vem executando na escola o(a) senhor(a) se sente:

() Muito realizado () Realizado () Pouco realizado () Não realizado

11. A gestão da escola incentiva a troca de experiências entre os profissionais visando encontrar saídas para os desafios institucionais?

Adequado Básico Insuficiente Nunca

12. A gestão da escola demonstra em suas ações está capacitada para dar respostas educativas à altura das exigências da atual conjuntura escolar?

Muito capacitada Capacitada Pouco capacitada Insuficiente

13. Como a gestão escolar desta unidade lida com a orientação de um currículo adaptado as necessidades dos alunos?

Currículo é adaptado pela gestão da escola e a equipe da SEMED

As pequenas adaptações são feita pelo professor e as grandes pela gestão da escola.

As adaptações são realizadas pelo docente conforme as exigências da sua disciplina.

Não é feita adaptação curricular.

14. O projeto político pedagógico desta unidade de ensino oferece propostas voltadas para a inclusão dos alunos necessidades educacionais especiais – NEE?

Sim Não. Justifique: _____

15. Essa unidade de ensino de acordo com sua percepção apresenta condições arquitetônicas para atender os alunos com NEE?:

Adequada Básica Insuficiente Nenhuma

16. Essa unidade de ensino de acordo com sua percepção apresenta condições humanas para atender os alunos com NEE?

Adequada Básica Insuficiente Nenhuma

17. Como o(a) senhor(a) reage a informação de que nesse ano letivo lecionará em uma sala que têm alunos com NEE?

Satisfeito Pouco satisfeito Indiferente Pede para mudar de sala

18. Os profissionais dessa unidade de ensino estão capacitados para atender os alunos com NEE?

Todos capacitados Só alguns capacitados

Capacitação insuficiente Nenhuma capacidade

19. Na sua percepção os alunos com NEE matriculados na sala comum do ensino regular dessa escola estão evoluindo em autonomia e aprendizagem conforme o planejado para o sujeito aprendente?

Sim Não Em partes

20. O(a) senhor(a) acredita neste modelo atual de educação, onde os alunos com NEE estão na matriculados nas salas comuns do ensino regular? Sim Não

Justifique: _____

21. Quais os maiores desafios na sua prática pedagógica com alunos com NEE?

Sala muito cheia Material didático insuficiente Falta de suporte pedagógico Espaço físico pouco adequado Capacitação insuficiente Pais que não apóiam Outros _____

22. Como o(a) senhor(a) avalia a dinâmica de convivência entre os alunos que têm NEE e os que não têm?

Adequada Básica Conflituosa Não se relacionam

23. O aluno com NEE matriculado na sala comum do ensino regular dessa escola é estimulado e motivado a participar das festividades e datas cívicas aqui celebradas?

Sempre Quase sempre Poucas vezes Nunca

Apêndice II – Roteiro dos tópicos das entrevistas

Roteiros dos tópicos a serem discutidos com os sujeitos da pesquisa durante as entrevistas:

Tópicos para os gestores da escola

- Contribuição do gestor para o professor e demais funcionários na construção de uma escola inclusiva;
- Adequações arquitetônicas e pedagógicas adotadas pela escola para garantir a matrícula e permanência do aluno com NEE;
- Ações que favoreçam a autoestima e a autonomia do aluno com NEE;
- Suporte oferecido, pela secretaria municipal de educação;
- Políticas e normas internas da gestão escolar que unifiquem ações administrativas e as práticas pedagógicas;
- Importância da gestão escolar no processo de construção de uma escola inclusiva;
- Opinião sobre a política de inclusão do MEC.

Tópicos para os professores da escola

- Percepção sobre a gestão da escola e a relação desta com os servidores e alunos
- Preparação da escola pela gestão para receber os alunos com NEE;
- Contato com os pais para troca de informações sobre o aluno;
- Avaliação da aprendizagem com aluno com NEE no ensino regular;
- Adaptações feitas em sala de aula para que o aluno com NEE, desenvolva a atividade proposta;
- Providências que a gestão escolar fez ou faz para auxiliar o trabalho do professor com os alunos com NEE em sala de aula regular;
- Troca de experiência com os professores das salas de atendimento educacional especializado - AEE;
- Informações sobre a inter-relação entre os alunos com NEE e os demais;
- Formação continuada sobre a temática da inclusão;
- Opinião sobre a política de inclusão do MEC.

Tópicos para os alunos com NEE da escola

- Pensamento sobre a escola;
- Vivência com os colegas de turma;
- Relação com os demais alunos da escola;
- Pessoa de referência na escola;
- Bem estar na escola;

- Mudanças que faria na sala de aula e na escola;
- Opinião sobre os professores e a gestão da escola.

Tópicos para os pais dos alunos com NEE

- Pensamento sobre a escola;
- Pessoa de referência na escola;
- Participação na vida da escola;
- Como é a aprendizagem do seu filho aqui na escola;
- O seu filho gosta vir à escola;
- Mudanças que faria na escola para atender melhor o seu filho;
- Opinião sobre a política de inclusão do MEC.