



Políticas Públicas, Gestão Democrática e Inclusão Escolar: uma Responsabilidade Social

Dissertação de Mestrado em Gestão

Alda Lourenço dos Santos

Barcarena – Portugal
2017



Políticas Públicas, Gestão Democrática e Inclusão Escolar: uma Responsabilidade Social

Dissertação de Mestrado em Gestão

Alda Lourenço dos Santos

Orientador: Prof. Doutor Fausto Amaro

Barcarena – Portugal
2017

Dedicatória

Dedico esse trabalho aos meus pais, (in memoriam) que me ensinaram a amar a todos sem distinção.

Aos meus filhos Leandro e Guilherme, meus amores, pelo apoio incondicional.

A Silvana nora (filha) pelo estímulo e carinho de sempre.

Aos meus netinhos Sophia e Freddie Enzo, crianças doces, com quem estou aprendendo muito sobre a pureza do coração infantil.

Agradecimentos

À Deus, razão da minha vida, força e esperança nessa caminhada.

Manoela e Arnaldo, meus pais (in memoriam) exemplos de superação a exclusão social advinda de uma sociedade competitiva e excludente, por terem me ensinado o caminho da contribuição para um mundo melhor e mais humano.

Leandro, Guilherme, Silvana, Sophia e Freddie Enzo, filhos nora e netos, herança do Senhor, família que me incentiva a lutar sempre.

Prof. Doutor Fausto Amaro, meu orientador incansável, pela paciência, compreensão e pelas orientações na construção desse trabalho.

Prof. Doutora Dalvina Amorim Ayres, Superintendente da Área de Educação Especial / SAEE, pelo carinho e prontidão no atendimento concedido no decorrer desse trabalho, pelas valiosas sugestões, incentivo e apoio.

Vania Diniz, uma amiga solidária e presente, verdadeira benção no momento em que esse trabalho se tornara exaustivo, pelo carinho e dedicação.

Aos meus colegas do Mestrado, por compartilharmos conhecimentos e vida, um aprendizado para o crescimento acadêmico e pessoal.

A Unidade de Estudos Básicos - Paulo de Tarso (nome fictício) campo de pesquisa, pelo apoio recebido durante toda trajetória dessa pesquisa, sua gestora, coordenadora pedagógica, professores, sala comum / professores da sala de recursos e demais funcionários pela recepção calorosa.

Resumo

O presente trabalho parte da observação reflexiva no ambiente escolar, local que nos inspira a formulação do tema em estudo: “Políticas Públicas, Gestão Democrática e Inclusão Escolar: uma Responsabilidade Social”, ligados a uma intenção e a uma expectativa de atingir a práxis pedagógica satisfatória e a sua primazia. Para tanto parte-se da hipótese de que a atual proposição política para uma Gestão Democrática e a Inclusão Escolar deve estar sustentada em eixos que bem articulados entre si, contribuirão para uma disposição e ou obsessão pela inclusão dos alunos com diversidade funcional, sua permanência na escola e sua inserção na sociedade efetivamente. Pretende-se a partir da análise das Políticas Públicas para a educação inclusiva, implementadas numa escola pública da rede municipal de São Luís, identificar as práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem dos alunos com diversidade funcional, superação dos limites e dificuldades cotidianas enfrentadas pela escola na condução dessa proposta, bem como compreender as contribuições da gestão que subsidiam as ações docentes e a interação da família nesse âmbito. A metodologia constitui-se em uma pesquisa de caráter qualitativo, configurado como estudo descritivo, procurando explorar as situações que permitam obter manifestações das questões em estudo, numa pesquisa documental, entrevistas e questionários. Fundamentou-se também em documentos legais, municipal, estadual, nacionais e Internacionais que regulamentam as Leis, Decretos e Emendas da educação inclusiva baseando-nos nos pressupostos teóricos de autores como: Boechat (1998), Mazotta (2005), Sasaki (2006), Paro (2008), Glat e Pletsch (2011) Mantoan (1999) e outros. Ao longo do primeiro capítulo contextualizou-se a trajetória da educação inclusiva. No segundo capítulo, lançou-se um olhar sobre a Gestão Democrática e a Inclusão Escolar. No terceiro capítulo, apresenta-se os desafios e propósitos da inclusão e a Unidade de Estudos Básicos - Paulo de Tarso em São Luís. O capítulo final aponta a análise dos achados da pesquisa de campo, cujos questionários e entrevistas foram realizados com a Gestão da Unidade pesquisada, na pessoa da diretora e coordenadora com os professores da sala regular, sala de recursos e com a superintendente da educação especial da rede municipal de São Luís.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Gestão Democrática. Inclusão Escolar. Responsabilidade Social.

Abstract

The present work is based on reflective observation in the school environment, which inspires us to formulate the theme under study: "Public Policies, Democratic Management and School Inclusion: A Social Responsibility", linked to an intention and an expectation of achieving pedagogical praxis satisfactory and its primacy. Therefore, it is assumed that the current political proposal for a Democratic Management and School Inclusion should be based on axes that well articulated with each other, will contribute to a disposition and / or obsession for the inclusion of students with functional diversity, their permanence in the school and its insertion in society effectively. The aim of this study is to analyze the Public Policies for inclusive education, implemented in a public school of the municipal network of São Luís, to identify pedagogical practices that favor the learning of students with functional diversity, overcoming the limits and daily difficulties faced by the school in as well as to understand the contributions of the management that subsidize the teaching actions and the interaction of the family in that scope. The methodology is a qualitative research, configured as a descriptive study, seeking to explore situations that allow manifestations of the issues under study, in a documentary research, interviews and questionnaires. It was also based on legal, municipal, state, national and international documents that regulate the Laws, Decrees and Amendments of inclusive education based on the theoretical presuppositions of authors such as: Boechat (1998), Mazotta (2005), Sasaki (2006) , Paro (2008), Glat and Pletsch (2011) Mantoan (1999) and others. Throughout the first chapter the context of inclusive education was contextualized. In the second chapter, a look was taken on Democratic Management and School Inclusion. In the third chapter, we present the challenges and purposes of inclusion and the Unit of Basic Studies - Paulo de Tarso in São Luís. The final chapter analyzes the findings of the field research, whose questionnaires and interviews were conducted with the Management of Unit researched, in the person of the director and coordinator with the teachers of the regular room, resource room and with the superintendent of special education of the municipal network of São Luís.

Keywords: Public Politics. Democratic Management. School Inclusion. Social Responsibility

Índice

Introdução	9
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	13
1.1 Trajetória da inclusão	13
1.1.1 Documentos importantes na história da inclusão	17
1.1.2 Princípios que fundamentam a prática pedagógica de inclusão	20
1.2 Gestão democrática e inclusão escolar	22
1.2.1 O gestor e o trabalho pedagógico escolar	25
1.2.2 Inclusão escolar e a família participativa	29
1.3 Os desafios e propósitos da inclusão na UEB Paulo de Tarso em São Luís	34
1.3.1 O Projeto Político Pedagógico – PPP da UEB Paulo de Tarso	37
1.3.2 O Regimento Interno Escolar	39
1.3.3 A Educação Inclusiva No Maranhão e na Rede Municipal de Educação em São Luís	44
1.3.4 A Educação Especial Numa Perspectiva Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de São Luís e as Ações da SAEE	47
1.3.5 A Superintendência da Área de Educação Especial - SAEE e suas Ações na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação em São Luís	51
CAPÍTULO II – METODOLOGIA APLICADA NA PESQUISA	57
2.1. Metodologia da pesquisa	57
2.2 Objeto de estudo	58
2.3 Sujeito da pesquisa	59
2.4 Procedimento para a coleta de dados.....	59
CAPÍTULO III – RESULTADOS E DISCUSSÕES	62
3.1 Sujeitos entrevistados, relacionamento com a UEB e o apoio da Superintendência da Educação Especial	62
3.2 Questionário para os docentes/sala comum desta pesquisa.....	74
3.3 Questionário realizado com Docentes da Sala de Recursos Multifuncionais	77
3.4 Proposta para o aprimoramento das ações e construção de alternativas pedagógicas que visem a uma inclusão escolar mais humana e efetiva para “todos”.....	81
3.5 Proposta de ação para a secretaria municipal de educação de São Luís.....	82
Conclusão	85
Referências	88

APÊNDICES	92
ANEXOS	104

Lista de Abreviaturas, siglas e acrónimos

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CEE - Conselho Nacional de Educação

C/P - Coordenadora Pedagógica

DF - Diversidade Funcional

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

NAAH/S - Núcleo de Altas Habilidades e Superdotação

NEECAHS - Núcleo de Enriquecimento de Estudantes com Características de Altas Habilidades

NEE - Necessidades Educacionais Especiais

ONG's - Organizações não Governamentais

ONU - Organização das Nações Unidas

PPP - Projeto Político Pedagógico

SAEE - Superintendência da área de Educação Especial

SEESP - Secretaria da Educação Especial

SME - Secretária Municipal de Educação

RMESL - Rede Municipal de Educação de São Luís

RI - Regimento Interno

Introdução

No Brasil, a partir da década de 1990 o movimento de inclusão escolar começa a se fortalecer buscando garantir o acesso do aluno com Diversidade Funcional (DF) na sala regular de ensino, bem como desenvolver recursos que o levasse a alcançar o sucesso acadêmico. Em 1994 com a publicação da Declaração de Salamanca sobre Princípios Políticas e Práticas na área de Educação Especial e Inclusão Escolar, o Brasil, como outros países do mundo foi impactado com o referido documento que trazia novas concepções para a educação, assim como propostas exclusivas para as crianças com diversidade funcional e a inclusão destas na escola de ensino regular.

Mas, as mudanças no cenário da educação brasileira, principalmente nas escolas públicas, a partir da Declaração de Salamanca, foram visivelmente acontecendo com as reformulações dos sistemas, alterações nas reformulações de seus projetos, com o objetivo de banir a ideia de um sistema segregado e excludente, embora as modalidades, educação especial e educação inclusiva, pudessem parecer antagônicas do ponto de vista estrutural, elas estão cada vez mais próximas na legislação brasileira. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, art. 58, a educação especial é definida como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (DF) A referida lei orienta ainda sobre as adaptações curriculares, metodológicas organizacionais e de especializações de professores para atender esses alunos.

Hoje, existe um órgão oficial responsável pelo planejamento das ações voltadas ao atendimento educacional do público com diversidade funcional, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), órgão esse, que tem se preocupado com as políticas e programas em princípios inclusivos, buscando mudanças e transformações nos espaços das escolas públicas que valorizem a diversidade funcional de cada aluno em sua especificidade. Diante disso, a tarefa da gestão democrática, para a inclusão escolar, é desafiadora, mas é tempo de mudanças de paradigmas, rever valores e atitudes Nessa orientação, caminha-se com a Unesco (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas) que adota a Educação Inclusiva como aspecto central de sua política educacional, visto que as mudanças para a inclusão implica em novas perspectivas e novos paradigmas para uma gestão educacional visionária, sabendo-se que, agora o sistema

educacional é que deve estar ajustado às necessidades de todos os educandos. Nesse sentido o Estado Democrático tem sido cada vez mais responsabilizado em promover condições favoráveis para todos os segmentos da população, por meio das políticas públicas educacionais, atividade de sua competência direta.

Portanto, aprimorar a prática pedagógica, a formação continuada dos professores, oferecer educação de qualidade para todos, promover cursos nas várias áreas do conhecimento palestras e constantes reflexões visando a compreensão das situações-problema no ambiente educacional, são os grandes desafios para uma gestão inclusiva hoje, pois segundo Oliveira (1998, p.1) “entender a diversidade nesse contexto, é visualizar-se algumas possibilidades e perspectivas, que são extraídas de experiências em desenvolvimento nos mais variados campos, a exemplo dos movimentos sociais como a educação contra as discriminações, sexo, idade, cor, nacionalidade”

Nesse sentido, a relação entre família e escola e o seu entorno é fundamental para alcançar capacidade, compromisso e cumplicidade, criando assim oportunidade de inserção social e pedagógica, tempo de desenvolver no seu espaço, atividades para orientar essas famílias, sobre funções sociais, espirituais, morais, educacionais e culturais. Construindo nessa parceria o alicerce necessário para uma educação inclusiva de qualidade. Tais concepções encontram harmonia com as de Andrade (2005, p.211):

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

Diante da diversidade, compreende-se a inclusão escolar como um tema importantíssimo, significativo, como um vasto campo aberto a investigações e a pesquisa, bem como fonte inesgotável de exploração e estudo. Frente a isso, optou-se pelas seguintes indagações para eleição dessa pesquisa:

- Que ações político-pedagógicas podem expressar a busca por uma educação inclusiva efetiva?
- Porque a inclusão prometida e respaldada nas leis não se realiza na sua totalidade?

Diante de tais questionamentos, essa pesquisa, tem como objetivo geral a partir das análises das políticas públicas de inclusão implementadas na Rede Pública de Ensino Municipal de São Luís, na UEB Paulo de Tarso, contribuir para a construção de uma escola comprometida com a inclusão, permanência e formação cidadã de todos os alunos com diversidade funcional ou não. Os objetivos específicos aqui propostos foram: identificar as percepções dos gestores e a participação efetiva destes, favorecendo esse ambiente inclusivo, bem como o papel da família nesse processo.

Portanto, apresenta-se aqui orientações que se firmam como subsídios para reflexão e contribuição, no sentido de explicar a importância de se encarar a educação inclusiva com muita responsabilidade, respeito e ação, afim de que nenhum aluno fique fora desse processo, do ambiente acolhedor e comprometido com a sua inserção na sociedade que deve ser a instituição escolar e que nesta se trabalhe com obsessão por isso.

O interesse por essa pesquisa surgiu no ano de 1992, durante minhas experiências em sala de aula nas séries iniciais quando os alunos com diversidade funcional começaram a ser inseridos nas classes comuns, os professores ainda não tinham formação na área da educação especial e as pesquisas nessa modalidade ainda eram tímidas. Professores dessas séries deveriam apresentar relatórios sobre as condutas desses alunos, bem como das suas dificuldades de aprendizagem. Os coordenadores das escolas, que acompanhavam as atividades pedagógicas realizadas em sala com os alunos de inclusão, deveriam cobrar relatórios, atividades diferenciadas e rendimento, além da disciplina em sala de aula, era também delegada ao professor as estratégias devidas, para mostrar a inclusão efetiva desses alunos com diversidade funcional.

Diante disso, a formação do professor, o apoio de um especialista, de um cuidador e de profissionais da saúde era algo que se encontrava na esfera dos sonhos, para alcançar a qualidade da educação inclusiva oferecida naquele período, e enquanto isso não acontecia, a inclusão na sala regular era uma realidade que crescia, e com tantos desafios, as inquietações nos levaram a buscar nos bancos das Universidades, respostas para nossos questionamentos e aprimoramento das nossas práticas. Hoje, os questionamentos continuam, mas agora com foco nas possibilidades da construção de uma escola democrática, na qual todos os alunos sejam vistos, sem exceção, nas suas diversidades funcionais ou não, sendo respeitados e valorizados.

Nessa perspectiva, para a melhor compreensão desse estudo, propõem-se uma metodologia que se constitui numa pesquisa de caráter qualitativo, configurado como estudo descritivo, procurando explorar as situações que permitam obter manifestações das questões presentes em estudo, numa pesquisa documental, entrevistas e questionários. Fundamentou-se também em documentos legais Nacionais e Internacionais que regulamentam as Leis, Decretos e Emendas da Educação Inclusiva, bem como nos pressupostos teóricos de autores como: Oliveira (1998), Paro (2001), Mazzotta (2005), Ainscow (2009) Glatt (2011), Mantoan (2006) Ayres (2010), entre outros.

Ao longo do primeiro capítulo apresenta-se uma breve trajetória dos caminhos da inclusão, uma história ascendente, porém com muitas lutas e contradições, buscou-se uma releitura dos documentos importantes que pontuaram direitos, reivindicações e os princípios que fundamentam a prática de inclusão. O segundo capítulo, aborda a Gestão Democrática como instrumento favorável e indispensável em suas ações para a inclusão escolar e o apoio da família atrelado a essa gestão. O terceiro capítulo por sua vez, apresenta alguns desafios e propósitos da inclusão na UEB Paulo de Tarso (nome fictício) onde a pesquisa foi realizada com observação em sala de aula regular, sala de recursos com atividades direcionadas, recreios, atividades extraclasse, entrada e saída desses alunos com diversidades funcionais.

O capítulo final aponta a análise dos achados da pesquisa de campo com seus questionários e entrevistas realizados na UEB Paulo de Tarso (escola pesquisada) e apresenta uma proposta para o aprimoramento das ações, para que a escola possa construir alternativas pedagógicas e ações para o desenvolvimento do seu trabalho, objetivando uma educação inclusiva eficaz para “todos”. Sugere-se também caminhos que contribuam para melhorar a operacionalização das Políticas Públicas na rede Municipal de Ensino de São Luís.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 Trajetória da inclusão

Durante muitos anos as sociedades demonstraram dificuldades em lidar com as diferenças entre as pessoas e aceitá-las com suas diversidades funcionais, dispensando-lhes o respeito e apoio devido às suas necessidades, pois a história comprova sérias resistências, vários obstáculos e limitações que permearam os caminhos dessas pessoas que eram consideradas como incapazes porque não participavam de forma ativa e produtiva na sociedade. Essa exclusão da sociedade se dava ao fato dessa diferença funcional ser considerada um mal que ameaçava as autoridades reais e a comunidade da época

Com o advento do Cristianismo, as pessoas com diversidade funcional até então tratadas como seres impuros e pecadores, tornaram-se a ser vistas como criaturas de Deus, passaram a ter o reconhecimento como seres que possuíam uma alma que careciam somente de assistência para suas necessidades básicas, como alimentos e abrigo, porém, a preocupação com o desenvolvimento psicossocial e a educação ficou esquecida. Nesse período, para Mazotta (2005), a educação das pessoas com diversidade funcional era desenvolvida por determinados grupos, ou setores da sociedade civil, dentre eles, os religiosos, os filantropos e as ONGs, em um segmento por vez segregacionista, ora assistencialista, ora terapêutica, e mesmo assim, muitas continuavam isoladas da sociedade, mas agora também em asilos, conventos e albergues, o que deixava as experiências educacionais distantes daquela realidade.

Dos séculos XIII ao XIX, o preconceito e a exclusão não desapareceram, mas, a forma desumana como eram tratadas as pessoas com Diversidade Funcional - DF começou a ser questionada por alguns grupos sociais, assim, com o advento da Filosofia Iluminista que incorporava as doutrinas de igualdade e deu-se início ao surgimento de uma visão mais humanitária das pessoas com DF, pois a influência dos pensadores dessa época, dentre os quais destaca-se o filósofo Locke e os educadores Rousseau e Pestalozzi cujas ideias questionavam como eram tratados os prisioneiros de guerra e os loucos. Também os pensadores políticos da Revolução Francesa proporcionaram uma visão mais humana das pessoas com DF que nessa época também passam a ser objeto de estudo da Medicina, principalmente porque era encarada como doença, e como tal, precisava ser tratada.

Ainda no século XVIII, surge na Europa o primeiro hospital psiquiátrico, porém, todas as instituições dessa época não passam de prisões sem tratamento especializado, nem programas educacionais. Somente no início do século XX é que essas pessoas passam a ser vistas como cidadãos com direitos e deveres de participação na sociedade, porém, sob uma ótica assistencial e caritativa. Nesse período foram criadas “escolas especiais”, cuja política era separar as crianças com DF dos grupos de crianças consideradas “normais”, porque acreditava-se que as crianças com DF seriam melhor atendidas, isoladas das demais crianças. A primeira diretriz política dessa nova visão aparece em 1948 com a Declaração Universal de Direitos Humanos. “Todo ser humano tem direito à educação”.

As primeiras críticas à segregação surgem nos anos 60 quando mudanças importantes ocorreram na Educação Especial em consequência dos movimentos dos pais e parentes das pessoas com DF que começaram a se organizar reivindicando espaço nas escolas regulares para seus filhos, e já encontrando apoio em teóricos que defendem a normalização, ou seja, a adequação dessas pessoas à sociedade para permitir sua integração. Em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61, pela primeira vez traz Educação Especial em seu texto que estabelece orientações para educação de crianças com necessidade educacional especial e o panorama vigente se altera. De acordo com essa LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), no Título 10 em seus artigos 88 e 89 estabeleceu-se que:

Art. 88: a educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Todavia, a lei não deixou claro alguns aspectos do seu texto, pois quando se lê “ no que for possível enquadrar-se no sistema geral de educação” e “ a iniciativa privada”, a ideia que emergia, era a que a pessoa com diversidade funcional receberia um tratamento numa perspectiva terapêutica. Em 1971, com a publicação da LDBEN nº 5692/71 que traz as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, altera a lei anterior 4024/61 em alguns aspectos, mas, reafirma a possibilidade de ofertar o tratamento adequado aos alunos com necessidades educacionais especiais, portanto, denota-se o retrocesso jurídico ao determinar tratamento especial “reforçando a ideia da manutenção das escolas especiais”.

Enquanto isso, nas décadas de 1971-1972, na Pensilvânia, em decorrência do desenvolvimento em torno da inclusão nas escolas regulares, fica estabelecido nos tribunais o direito à educação pública e gratuita a todas as crianças com necessidades educacionais diferenciadas. Com essa conquista, a concepção da educação especial paralela à regular começa a declinar e até a expressão “deficiência” antes usada, passou ao terno “necessidades educativas especiais” hoje, “diversidade ou diferença funcional”.

Na década de 1970 os Estados Unidos da América avançaram nas pesquisas e teorias de inclusão para proporcionar melhores condições devidas aos mutilados da guerra no Vietnã. A educação inclusiva naquele país tem início via Lei nº 94142/75 que estabelece a modificação dos currículos e a criação de uma rede de informações entre escolas, bibliotecas, hospitais e clínicas. É no Brasil, em 1978, pela primeira vez a Constituição Brasileira trata dos direitos das pessoas deficientes e “é assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica, especialmente mediante a educação especial gratuita”.

No início da segunda metade dos anos 80 o movimento de inclusão se fortalece nos países desenvolvidos e amplia-se na década de 90. Os movimentos intensificam-se e provocam mudanças na concepção da deficiência mental e na educação especial. Também nesse período acontecem diversos eventos em nível mundial onde vários documentos oficiais reforçam a ideia de inclusão de todas as pessoas na escola, com repercussão em vários países, inclusive no Brasil. A promulgação da Lei nº 7853 de 24 de outubro de 1989, traz um avanço extraordinário para a educação inclusiva, pois estabelece em seu artigo 2º que cabe ao poder público e seus órgãos, a assegurar às pessoas com DF o pleno exercício dos seus direitos básicos relacionados à educação, saúde, trabalho, lazer, previdência social, amparo à infância, maternidade e outros decorrentes da Constituição Federal devem providenciar bem-estar social e econômico. Com referência à educação, a Lei assim estabelece em seu parágrafo único, capítulo I:

Art. 2º: ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Parágrafo único: para o fim estabelecido no caput deste artigo, os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objetos desta Lei, tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - Na área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação própria;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino;

Na sequência, em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada na Tailândia, destaca a importância de se universalizar o ingresso à educação e de se elevar a equidade, também foram enfatizadas as necessidades básicas das pessoas com DF e que estas requerem atenção especial, bem como a tomada de atitude para garantir a igualdade de acesso à educação das pessoas com qualquer tipo de deficiência como parte integrante do sistema educativo. Assim, esse movimento também viabilizou e impulsionou a entrada dessas pessoas na rede regular de ensino.

Essa postura foi avançando em vários países desenvolvidos, sendo constatado que a inclusão bem sucedida desses educandos carece de um sistema educacional diferente do que até então vigorava, isso implica o que confere os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), onde reza a inserção de todos sem distinção no sistema educacional, sendo sua diversidade de condição: linguística, sensorial, cognitiva, física, emocional, étnica, socioeconômica ou qualquer outra e isso requer sistemas educacionais planejados e adequados às suas características e necessidades.

A publicação da Lei 8.059/90 também é um marco na história da inclusão, pois estabeleceu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e deixou claro aos pais e responsáveis, a importância da efetivação das matrículas dos filhos com DF na rede regular de ensino, bem como reafirmou a garantia de matrícula a estes alunos na rede.

1.1.1 Documentos importantes na história da inclusão

Em 1994 surgiu a Declaração de Salamanca, um documento importante e dos mais completos até então sobre a inclusão na educação, representando um marco para as ações em educação especial. Esse documento também inspirou as várias alas das políticas educacionais da maioria dos países, pois é objetivo e transparente no que se refere à família e ao movimento pela inclusão, por isso, não pode deixar de ser incluso nos grandes e pequenos trabalhos referentes à inclusão de todas as crianças e jovens com diversidade funcional (DF) ou não. Em 1999 surge a Carta para o Terceiro Milênio aprovada em Londres, Grã-Bretanha e Assembleia Governativa da Reabilitação Internacional, documento que evidencia e explicita o compromisso com a inclusão, não apenas na escola, mas também no âmbito social:

“Nós entramos no Terceiro Milênio determinados a que os direitos humanos de cada pessoa, em qualquer sociedade, devem ser reconhecidos e protegidos. Esta Carta é proclamada para transformar essa visão em realidade” (Trecho da Carta traduzido por Romeu Kazumi Sassaki).

Os princípios da Carta para o Terceiro Milênio são reafirmados na Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa com DF, celebrada na Guatemala em seu artigo 1º, número 2, alínea “a” que deixa evidente a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência, definindo a discriminação, como toda diferenciação, exclusão, restrição baseada na DF e antecedente de diferença ou consequência anterior na percepção de DF passada ou presente que tenha efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo e exercício por parte dessas pessoas e de seus direitos humanos com suas liberdades fundamentais, segundo Favero, Pantoja & Mantoan (2014).

Portanto, nesse documento é notório que todas as formas de discriminação à essas pessoas são consideradas “crime”, deixando manifesto também que se deve possibilitar em todo mundo a acessibilidade em todo e qualquer contexto, sendo de fundamental importância pontuar na legislação internacional, inúmeros outros documentos que se somaram para solidificar a inclusão no mundo, como: Declaração Universal dos Direitos Humanos, Resolução ONU nº 17ª (III) de Dezembro de 1948, Declaração de Cave Hill (Barbados, 1993), Declaração de Quito (1998), Declaração de Madrid (2002), Declaração de Caracas (2002). Várias

resoluções e recomendações também se unem aos documentos que trazem em comum a inclusão e o respeito aos direitos das pessoas com DF que buscam exercer sua cidadania plena e mostrar aos outros, capacidade de intervir no que aí está posto.

As políticas inclusivas no Brasil tiveram influência direta dos movimentos internacionais. O direito de todos à educação conforme o Parecer nº 17 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB/2001), está fundamentado na Declaração Mundial de Educação para Todos, Jomtien, Tailândia em 1990, e principalmente nos postulados produzidos em Salamanca, Espanha, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, Acesso e Qualidade.

No Brasil, na década de 1970, a Educação Especial passou a ser discutida com mais ênfase, tornando-se preocupação dos governos com a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais de classes especiais. O direito de todos à educação está estabelecido na Constituição Federal de 1988 e na LDB nº 9394/96 de 20 de dezembro, sendo dever do Estado e da família promovê-lo. A finalidade da educação é o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho. Portanto, depreende-se a importância da educação escolar no exercício dessa cidadania que implica a efetiva participação da pessoa na vida social, resguardada a sua dignidade, a igualdade de direitos, a importância da solidariedade e do respeito, bem como a recusa categórica de qualquer forma de discriminação.

Além das Leis de Diretrizes e Bases da Educação 4024/61 e 5692/71 que timidamente fizeram referência à inclusão, vários movimentos contribuíram para que a lei seguinte 9394 / 96 priorizasse e destacasse a inclusão, o que vem se firmando até hoje com muitos pareceres e emendas. As Diretrizes Curriculares para Educação Especial, Resolução CNE nº 2/2001, representam um progresso na definição das Políticas para Educação Inclusiva e nas propostas para sua operacionalização. Contudo, as perspectivas de suplementação estão na dependência da ação de gestores governamentais, pois elas só poderão ser realmente implantadas se for disponibilizado financiamento específico para o atendimento às demandas relativas à instauração do serviço de apoio especializado; à formação de professores para atuarem nas classes comuns que recebem alunos com diversidade funcional (art. 18, parágrafo 1º). A presença de professores especializados em educação especial (art. 18, parágrafo 2º).

Destacam-se também o ECA de 13 de julho de 1990, Lei Federal nº 7855 de 24 de outubro de 1989, Lei relevante, pois entre outras medidas criou a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Diversidade Funcional (CORDE), órgão responsável pela política nacional para a integração das pessoas com DF. Hoje, a CORDE faz parte da Secretaria Nacional de Direitos Humanos do Ministério Público da Justiça. A mesma lei atribui competências também ao Ministério Público para fiscalizar as instituições e apurar possíveis irregularidades através do inquérito cível e competente, ação cível pública se for o caso.

Em 2001 o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10172/2001 destaca o grande avanço que a década da educação deveria produzir, seria a construção de uma escola inclusiva que garantisse o atendimento à diversidade humana. No mesmo ano, observa-se o efeito positivo na educação do Brasil da Convenção de Guatemala (1999) quando o Decreto nº 3956/2001 afirma que as pessoas com DF têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na DF toda a exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e liberdade dessas pessoas.

A Portaria FME n 239/01 garante a “matrícula e atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino”, mas antes da sua efetivação os alunos devem ser submetidos à avaliação multidisciplinar pelo CEE da FME que junto com a equipe pedagógica da escola julga a viabilidade de sua inclusão no processo escolar. Esse parecer deve vir acompanhado de laudo médico especificando a condição do aluno que aponta para o viés clínico de tal avaliação.

Portanto, a política de inclusão exige intensificação quantitativa, qualitativa na formação de recursos humanos, garantia de recursos financeiro e serviço de apoio público e privado especializado para assegurar o pleno desenvolvimento de todos os educandos, bem como a flexibilização curricular atrelado ao Projeto Político Pedagógico que será o norteador das ações referentes à condução desse processo de inclusão. A partir dessa lógica a escola regular deve estar organizada para receber todos os alunos cujas diferenças sejam explícitas ou não, compreendendo que tais diferenças são determinadas também por questões sociais.

Observa-se nessas últimas décadas algumas conquistas na questão da inclusão, espaços antes inexistentes na sociedade, nas políticas públicas, na geografia urbana, no mercado de trabalho e na mídia, de fato para quem vem participando do processo, essas conquistas são

visíveis, notáveis, mas sob muitos aspectos possuem caráter de mera concessão feita ao grupo minoritário, muito mais do que cidadania, em todos os segmentos sociais por onde deveriam transitar livremente as pessoas com DF, ainda encontram-se barreiras visíveis e preconceitos no mínimo velado, isso inclui os campos na saúde, na educação, mercado de trabalho, turismo, lazer, transporte e equipamentos públicos.

Sob certos aspectos ao longo dessa caminhada ainda há representação de um cenário paradoxal se levarmos em conta o passado mais remoto, a situação atual é substancialmente mais acolhedora e inclusiva. Há, entretanto, muito a fazer para que a cidadania, reconhecimento e respeito pela diversidade funcional DF sejam a regra geral e não a exceção. Segundo Pires (2006, p. 52): “A perspectiva favorável de se fazer inclusão exige: viver com profundidade, intensamente a atitude ética do educador, cujas três vertentes são “Crer na Inclusão, Desejá-la e Construí-la”.

1.1.2 Princípios que fundamentam a prática pedagógica de inclusão

Na perspectiva de educação inclusiva, os Centros de AEE (Atendimento Educacional Especializado) devem concorrer para adoção de medidas de apoio necessária à efetivação do direito de “todos” à educação, provendo os recursos fundamentais para escolarização das pessoas com DF, assegurado em um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, em igualdade de condições com as demais pessoas. Os Centros do AEE públicos ou privados, não se configuram como espaços substitutivos à escolarização, ao contrário, apresentam alternativa para a reorientação das escolas especiais promovendo sua participação no processo de inclusão escolar das pessoas com DF contribuindo para o fortalecimento das ações adotadas no contexto da escola de ensino regular.

Articular educação e inclusão torna-se uma tarefa indispensável quando o cumprimento dos direitos e deveres assegurados constitucionalmente deve ser realizado, visto que a sociedade e o sistema escolar buscam este reconhecimento como resposta às lutas travadas no decorrer da história da educação. Diante disto, a reflexão da prática educativa é imprescindível ante aos desafios que ora se impõem à educação brasileira frente a necessidade da escola dá respostas às exigências da atual sociedade em atender as carências educacionais de seus alunos com DF ou não e se faz necessária a discussão em torno dessas situação, quando pesquisas revelam índices elevados de repetência e evasão sinalizando que grande percentual da população estudantil é excluída do sistema educacional revelando a dificuldade da escola em desenvolver

e cumprir seu principal objetivo, que é a aprendizagem. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1995), a melhoria na qualidade de ensino se dará a partir de práticas pedagógicas eficazes, pois o eixo de discussão no que se refere ao fracasso escolar tem sido a questão da leitura e da escrita.

Portanto, a questão da inclusão deve ultrapassar os umbrais da simples e formal posse de direito, para que não seja realizada em termos voluntaristas e caridosos, mas assumida como uma política social educativa que pressupõe tratar de questões relacionadas à diversidade social e à diferença, longe de preconceitos culturais, elementos que representam rupturas, transgressões e superações, assim colocar as diferenças em um âmbito político, exige pensar a inclusão em termos legais requerendo que todas as instâncias sociais construam narrativas e práticas sociais diferenciadas respeitando a dignidade humana, promovendo a ética como instrumento das relações sociais, o direito à educação para “todos”, o respeito às diferenças garantido na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), mas, é a partir da década de 1990, que a luta pela inclusão escolar entra em ascensão por meio de acordo, leis, decretos e emendas que amparam e sustentam os movimentos de estruturação de escolas inclusivas de vários países, dentre eles o Brasil.

Logo, pensar as propostas acerca da educação inclusiva, é buscar alternativas de diferenciação pedagógica possibilitando “a todos” o direito de uma aprendizagem significativa oferecida por uma educação de qualidade. Esta proposta está relacionada ao exercício da cidadania. Para Perrenoud, 2001, o cotidiano escolar, além de promover o desenvolvimento e a inserção dessas pessoas na sociedade por possibilitar uma formação cultural, científica e tecnológica que é necessária para a vida de todos os indivíduos em sociedade, também proporciona o estabelecimento de relações sociais diversificadas que se estabelecem no cotidiano, de acordo com Andrade, 2005:

“A escola e a sala de aula abrigam sujeitos com características étnico-culturais diversas; saberes, interesses, valores diferentes. A sala de aula é fundada na diversidade e o papel do (a) professor (a) é propiciar que se produza conhecimento dentro dessa complexa sala de relações sociais. Todo conhecimento aí gerado constitui uma aproximação parcial e provisória da ampla dimensão da vida humana em toda a sua complexidade” (p. 211).

Frente a essa realidade, vale destacar que ao tratar todos os sujeitos como iguais, a escola transforma as diferenças e desigualdades em inúmeros instrumentos de segregação social, não só limitados à instituição escolar, conforme Perrenoud, 2001:

“A escola pode fabricar sucessos e fracassos, destacando-se três mecanismos complementares: 1 - O currículo ou o caminho que desejamos que os alunos percorram (necessidades de considerar que nem todos partem do mesmo ponto e não dispõem dos mesmos recursos para avançar); 2 - Ajuda que o professor proporciona para que cada aluno possa percorrer o caminho (surge o problema da indiferença às diferenças, a ajuda padronizada promoverá a chegada dos mais bem preparados enquanto os demais não atingirão os objetivos); 3 - O modo de avaliação contribui expressivamente para minimizar ou dramatizar as desigualdades de aprendizagem, ou ainda a avaliação cria suas próprias desigualdades quando inclina a estimativa das competências a favor dos bons ou de crianças socialmente favorecidas, mesmo sendo equitativa, ela fabrica desigualdade por meio da realidade dos desvios”(p.21).

Sob este prisma, o autor diferencia que na prática pedagógica deve se organizar as intenções e as atividades de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência com as situações didáticas mais fecundas para ele. Na concepção do autor se há desejo de acabar com a segregação, de transformar a sociedade de forma que valores morais estejam ali presentes, faz-se necessário que a escola valorize a diversidade humana e construa práticas educativas que visem a inclusão de todos, contribuindo assim para o surgimento de uma sociedade justa e igualitária.

Este é um dos muitos desafios presentes na escola hoje, o trabalho é de grande porte e exige muito esforço e articulação, estudo, pesquisa e debates, toda contribuição é bem-vinda. É preciso acreditar que os obstáculos não se eternizam e que é necessário o esforço do conhecimento crítico e as razões de ser desses obstáculos que ainda permeiam as práticas pedagógicas, afim de que sejam vencidos, num permanente processo de busca.

1.2 Gestão democrática e inclusão escolar

As políticas de gestão educacional têm buscado estratégias para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para “todos”. É necessário que a escola que se propõe a adotar essa filosofia de qualidade faça preliminarmente a sensibilização dos envolvidos no processo educacional, bem como de sua comunidade, uma vez que a adoção das diretrizes a serem traçadas e desdobradas nos setores da instituição depende muito mais de uma mudança de

atitude, de hábitos e modo de pensar de cada um, afim de que haja adesão espontânea e que todos cheguem à unidade.

Assim, deve estar explícito no Projeto Político Pedagógico da escola a ideia de unidade diversificada, tendo a consciência de que tão importante quanto o desenvolvimento cognitivo, é o humano, e que o respeito às diferenças está acima de toda pedagogia, cabendo ao gestor organizar a instituição escolar na maneira que essa se porte como representação democrática na sociedade.

Dessa forma, todas as práticas educacionais na perspectiva da educação de qualidade para todos emergirão para que a organização do processo de implementação da política educacional inclusiva se realize, pois além de estar amparada legalmente, encontra-se também referenciada no documento da II Conferência Nacional de Educação – CONAE, realizado em fevereiro de 2014, documento esse que traz como uma de suas temáticas a “diferença e diversidade”, pilares para educação nacional inclusiva, bem como o estabelecimento no seu eixo II – Educação e Diversidade, Justiça Social e Direitos Humanos, conforme Conae., 2014:

[...] A diversidade como dimensão humana, deve ser entendida como a construção histórica, social, cultural, e política das diferenças que se expressam nas complexas relações sociais e de poder [...]. Assim, as políticas educacionais voltadas ao direito e ao reconhecimento à diversidade estão interligadas à garantia dos direitos sociais e humanos, e à construção de uma educação inclusiva (p.28).

Segundo a Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 do PNE, as escolas deverão adequar seus Projetos Políticos Pedagógicos aos Planos Nacionais e Estaduais, o que demandará mudanças no cenário educacional, portanto, a escola não pode estar alheia às exigências da sociedade ou ficar estática aos contextos sociais em transformação. Como espaço de construção do conhecimento, deve levar os seus educandos à compreensão da realidade, situar-se nela, interpretá-la e contribuir para sua transformação.

A escola é uma organização social, cuja responsabilidade vai além do papel de simples transmissão do saber, ela tem um compromisso de produzir um ser humano histórico, crítico e consciente do seu dever com o outro e com o mundo, pois é uma prestadora de serviço que lida diretamente com o elemento humano, conforme afirma, Paro (2005):

“O aluno não é só beneficiário dos serviços que ela presta, mas também participante de sua elaboração. É evidente que essa matéria prima peculiar que é o aluno deve receber um tratamento todo especial, bastante diverso do que recebem os elementos materiais que participam do processo de produção no interior de uma empresa industrial qualquer” (p. 126).

No cumprimento da sua função social, a escola deve privilegiar o ensino para “todos”, preservando assim sua missão e seus valores, Segundo Pestana, 2003: “Uma escola moderna não precisa abdicar do seu rosto, da sua identidade”. Portanto, diante dos seus inúmeros desafios, esta precisa sobreviver às intempéries e enfrentar esse mercado cada vez mais exigente, competitivo e excludente. Corroborando Pestana, 2003:

É fundamental que o corpo diretor da escola (empresa) entenda que seus alunos (clientes) representam a razão da existência da sua escola, que o seu maior patrimônio são funcionários e professores. E principalmente na condição de prestadores de serviços precisam investir continuamente em recursos humanos, científicos e tecnológicos. Nenhuma organização, seja ela política ou econômica, pode fechar os olhos à essas mudanças. A empresa de hoje não se limita ao seu tamanho físico ou poder econômico. A estrutura jurídica que queira ultrapassar os próximos dez anos deve estar comprometida com a sua rua, seu bairro, sua cidade, seu país (p. 32).

Portanto, fica evidente que a construção de uma escola com qualidade social exige que os conceitos de uma administração (gestão) e suas implicações para o processo de trabalho sejam conhecidos por todos os envolvidos neste, pois a gestão e a organização do trabalho educativo centrados na formação do sujeito cognoscente é de suma importância para todos: escola, alunos, professores, família e sociedade. Segundo Bartinik, (2012, p. 47) “Como espaço educacional, a escola tem um compromisso básico com a civilização e com a preparação das novas gerações para que estas possam usufruir dos bens materiais, sociais e culturais e ao mesmo tempo produzi-los e preservá-los”.

Assim, dependendo das necessidades das ações, o gestor escolar deve assumir princípios que norteiam seu trabalho, estabelecendo o processo democrático na tomada de decisões coletivas decorrente de consensos construídos com a participação de seus representantes. Saviani (2006 p. 190), defende que o diretor precisa entender o bom funcionamento da escola e ter clareza da razão central da instituição que dirige e ainda afirma que este deve ser antes de

tudo um educador, pois está comprometido com a qualidade educativa, por isso, antes de ser um administrador, ele é um educador.

Portanto, o foco da ação desse profissional deve voltar-se para organização de um trabalho com esforço concentrado para alcançar capacidade, compromisso e cumplicidade com os atores desse processo, com o objetivo de criar o maior número de oportunidades para integrar o sujeito, objeto do processo educativo, tornando-o capaz e produtivo onde exercerá a cidadania livre, consciente, digno agente da mudança que a sobrevivência impõe.

1.2.1 O gestor e o trabalho pedagógico escolar

O Gestor da escola comprometido com uma sociedade inclusiva e com uma educação para transformação social, não pode ser estranho na comunidade, falar diferente desta, fazer exigências faraônicas ou ficar indiferente aos problemas do dia-a-dia da sua escola e ser insensível ao clamor dos alunos, pais e professores, deve, portanto, procurar ouvir a comunidade, atender individualmente se possível cada pessoa que o procurar, mas também procurar garantir condições necessárias para o bom andamento da prática educativa.

De fato, há consciência de que o paradigma de competência profissional está alicerçado numa ação humana: criativa, contextualizada com a realidade, respaldada no conhecimento e realizada com muita responsabilidade, pois quando este programa a sua vida de maneira a ser um profissional presente na escola, sem dúvida, estará atento para que esta seja um espaço de referência no ensino-aprendizagem e para isso deve analisar e conhecer a natureza do trabalho pedagógico, bem como os métodos específicos ali aplicados, conforme afirma Saviani, 2006:

“A educação se situa nessa categoria de trabalho não material. Importa, porém, distinguir, na produção material duas modalidades. A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do ato de produção, como no caso de livros e objetos artísticos. A, pois, nesse caso o intervalo entre a produção e o consumo possibilitado pela autonomia entre produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo se imbricam. É na segunda modalidade do trabalho não material que se situa a educação” (p.20).

Saviani, 2006 embasado em Marx, observa as duas modalidades as quais estão sintetizadas no quadro a seguir. As duas modalidades não materiais da natureza do trabalho educativo:

Quadro 1 - A natureza do trabalho educativo:

O produto se separa do ato de produção	O produto não se separa do ato de produção
Livros, DVDs, objetos artísticos	Aula: relação dialógica e relação humana
Intervalo entre a produção de consumo	Não ocorre intervalo entre a produção de consumo
Aquisição do livro, do quadro, anos depois	Ensino-aprendizagem: produção e consumo se imbricam
Não há relação dialógica	Espaço de múltiplas interações

(Fonte: elaborado com base em Saviani, 2006)

É essencial que o diretor ou a equipe gestora reconheça o trabalho educativo com clareza. Há uma série de fatores que contribuem sensivelmente para a realização de uma aula ,onde o professor elabora suas atividades e nelas introduz componentes da prática social ao contextualizá-la e conectá-la aos conteúdos enquanto o sujeito se apropria desses conhecimentos e faz relação com o que este já tinha sobre o assunto e constrói novas sínteses, pois a atuação do professor tem influência direta e profunda nesse processo, portanto, os programas, os livros, as pesquisas, as excursões e principalmente a sua postura ante as situações-problema na sala de aula, são fundamentais para o sucesso ou não do processo educativo.

Assim, o diretor presente, atuante e com essa compreensão, tem a clareza que o ensino-aprendizagem é construído nessa interação professor-aluno na qual o professor é um elemento importante na vida da escola não só pela sua participação no processo educacional, mas pela sua contribuição no processo de transformação social, pois, tem em suas mãos esse potente instrumento de operar democracia com muitas chances de propor mudanças e realiza-las.

Portanto, numa gestão com base democrática, comprometida com a função da escola e sua responsabilidade social, deve primar para que seus alunos tenham uma formação que lhes permita compreender a lógica e as relações do mercado de trabalho, dominar as linguagens da tecnologia, estarem abertos as diversas relações humanas, à diversidade cultural, sendo garantindo-lhes a aquisição da formação de cidadãos críticos e atuantes nessa sociedade carente

de transformações sociais. O gestor comprometido, também, deve se preocupar em organizar uma escola alicerçada em uma visão emancipadora, buscando essa formação integral dos discentes, assumindo a inclusão como responsabilidade social, construindo um clima de cooperação, solidariedade e comprometimento. Segundo Oliveira, (1998, p.130) a nova postura assumida pela escola inclusiva deve propor:

- Rever o perfil da escola, de maneira que o espaço construído pela comunidade se abra a esta, onde se implante a universalidade da participação total e da negociação de empreendimento.
- Rever a relação educador/educação para que a escola possa alcançar seu objetivo como agencia de transformações sociais.
- Rever a concepção de conhecimento com vistas à: conceitua-lo como processo dinâmico de construção do saber; concebe-lo como instrumento de ação, aperfeiçoamento e transformação da realidade.
 - Entender a natureza interdisciplinar do conhecimento.
 - Superar o autoritarismo de modelos, teorias e métodos que impõem radicalismo e resistências as mudanças.
- Rever o conceito de currículo, objetivando:
 - ✓ Entendê-lo como algo dinâmico que requer permanente reelaboração e reorientação;
 - ✓ Percebe-lo pela ótica da gestão democrática, como obra em processo, através de planejamento participativo.
 - Formação docente.
 - O conhecimento é dinâmico, transformador e impõem mudança. O trabalho pedagógico se desenvolve pelo estudo continuado, para a leitura da realidade.

Diante de propostas desafiadoras e conscientes do comprometimento com objetivos de uma gestão democrática, deve-se ter clareza de que o papel dessa escola, é o trabalho com o conhecimento científico, incluindo a “todos” os alunos, acreditando neles e no desenvolvimento da consciência crítica destes, bem como, na superação dos múltiplos problemas que surgem no dia a dia. Contudo, Paro (2001, p.150) afirma que “a prática da administração escolar vigente, ainda não tem realizada essa tarefa”. O autor ainda acrescenta:

“ Mantém esses objetivos apenas no nível do discurso. No processo prático eles acabam sendo negligenciados ou mesmo sendo substituídos por fins que mais condizem com os interesses dominantes, como a própria sonegação do saber, ou a utilização da escola como álibi na solução de problemas sociais ou ainda a transmissão de conteúdos vinculados aos interesses dominantes e desprovidos de utilidades práticas para a população”.

Portanto, se faz necessário, a elaboração de propostas e construções de ações educativas transformadoras, fundamentadas por uma gestão democrática que valorize as atitudes de aceitação, incluindo em seus projetos atividades que “todos” possam participar e aprender juntos a importância do outro, trabalhos em equipes, onde responsabilidades sejam divididas, entre todos os componentes e assim possibilitar a escola ganhar o alcance dos seus objetivos, rejeitando os projetos que transformem a educação em mercadoria que venha contribuir para a exclusão social.

O processo de democratização do ensino através do direito à gratuidade e acessibilidade de todos à escola tem impulsionado debates que enfatizam a necessidade de mudanças significativas na prática pedagógica, bem como no seu processo de avaliação excludente, pois a diversidade nos modos de ser e aprender encontra-se diariamente nas salas de aula e colocam em risco as práticas pedagógicas pautadas pela lógica da homogeneização. A avaliação guiada pela lógica da atenção de conhecimentos adquiridos pelos alunos em determinado tempo, não está em acordo com a proposta da escola para “todos” nem de uma escola pautada nos pressupostos de uma educação inclusiva. Nas palavras de Paro (2001):

“A criança não pode se sentir integrada a uma escola que lhe proporciona uma situação constante de prova, de teste, onde a tensão se mantém e onde a criança e sua família são prejudgadas e responsabilizadas pelo fracasso (...) são crianças que não passam em uma prova de ritmo e sabem fazer uma batucada. Que não tem equilíbrio e coordenação motora e andam em muros e, sobem em árvores, que não tem discriminação auditiva e reconhecem os cantos dos pássaros” (p. 48).

Muitos procedimentos avaliativos negam a finalidade da avaliação em promover o desenvolvimento dos seus alunos, pois, historicamente, foi uma prática construída com instrumentos que não ajudava o professor a entender o processo de construção do conhecimento dos seus alunos e nem o auxiliava a pensar na avaliação pedagógica, ou seja, o processo de avaliação se tornara excludente no momento em que surgiu a necessidade de buscar estratégias e ações de ensino para atender a demanda e as exigências da sociedade ora apresentada, como acesso de “todos” os alunos aos conhecimentos que a escola se propunha a oferecer. Portanto,

quando o processo de avaliação de aprendizagem é reconhecido como instrumento importante na construção e reconstrução das relações, quando essa prática é autenticada como um meio para recriar as estratégias pedagógicas orientadas nas especificidades dos alunos, há grandes chances de tornar-se garantia de aprendizagem e instrumento de inclusão.

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem como prática inclusiva sinaliza a importância do olhar de uma gestão democrática, voltado às novas tecnologias, diferentes dinâmicas, bem como as necessidades individuais e coletivas da realidade escolar, buscando estratégias para que os desafios presentes no processo educativo sejam superados e os obstáculos vencidos num incessante processo de busca das razões que permeiam negativamente as ações, no sentido de que novas alternativas possam emergir para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico inclusivo e eficaz.

1.2.2 Inclusão escolar e a família participativa

A família é o lugar, por excelência, de acolhimento, proteção e inclusão social, pois é fonte de origem, assumindo o compromisso de prover as primeiras formas de relações educativas ainda que fora do ambiente escolar. A escola não se detém apenas no limiar da ação pedagógica e da relação do ensino e aprendizagem, mas também ocupa espaço de origem pessoal que influi diretamente no cotidiano dos seus alunos, Paro (2001):

“Sendo a família a primeira instituição a formar e socializar o indivíduo, entende-se que ela assume funções primordiais de construção de conhecimento de seus membros, pois é através dela que o ser se identifica como integrante da sociedade como cidadão onde recebe o nome e identifica sua origem”.

É através da família que a criança se integra no mundo adulto, e nesse meio aprende a canalizar seus afetos, avaliar e selecionar suas relações. “Ora, toda a família visa principalmente reproduzir a si próprio em todos os sentidos, seus hábitos, costumes e valores que transmitirão por sua vez às novas gerações” (Prado, 1989, p. 40). Apesar de muitas mudanças e transformações pelas quais a família tem passado, continua como base de desenvolvimento psicossocial e cultural, sendo, portanto, de fundamental importância para o desenvolvimento e implementação das propostas de integração de seus membros nas instituições sociais, das quais a escola é a primeira e que por isso não pode abrir mão da família enquanto elemento vital para o bom desempenho da sua função, discorre Glat (2007):

“Minha visão, no entanto, é distinta. Acredito que a família, grupo social primário, é o fator determinante para a detonação e manutenção, ou ao contrário, para o impedimento do processo de integração. Digo mais, é justamente pelos profissionais subestimarem a importância da dinâmica familiar é que a inserção social dos deficientes na comunidade via de regra não se realiza” (p.13).

Portanto, é no seio da família que se aprende as habilidades técnicas necessárias para a vida adulta, bem como o valor desta para o seu caminhar e formação da identidade social, missão árdua, desafiadora que requer um lar ajustado emocionalmente harmonizado, onde o amor e o respeito andam juntos. É dentro desse universo familiar que os laços são fortalecidos e as sensações estimuladas para a formação do sujeito que a instituição “escola” irá receber, e assim, esta, no cumprimento da sua função social deverá desenvolver habilidades e competências em “todos” que estão sob sua responsabilidade, preparando-os para que esses assumam seus papéis na sociedade, pois essa deve estar preparada para acolher toda diversidade humana, representada pelo alunado em potencial, ou seja, é o sistema educacional adaptando-se às necessidades educacionais de seus educandos, debate Mantoan, 1997:

“Cabe à Escola encontrar respostas educativas para as necessidades dos seus alunos. Uma escola que não tenha medo de inovar, mas que corajosamente possa criar e questionar o que está estabelecido como respostas às necessidades dos seus alunos buscando atender a diversidade enriquecendo o processo pedagógico e propiciando uma educação de qualidade, beneficiando assim alunos, pais professores e comunidades”.

A Declaração de Salamanca em seus art. 59 a 62 é objetiva e clara no que se refere à família e ao movimento pela inclusão, pois especifica e enfatiza a interação com os pais e muitos outros, que indiretamente se tornam uma parceria da instituição familiar no processo de inclusão das pessoas com DF em especial aos art. 60 e 61 da Declaração de Salamanca, 1997:

“Os pais são os principais associados no tocante às necessidades educativas especiais de seus filhos, e a eles deveria competir na medida do possível a escolha do tipo de educação que desejam que seja dada a estes. Deverão ser estruturadas relações de cooperação e apoio entre administradores das escolas, professores e pais, fazendo com que esses últimos participem nas tomadas de decisões em atividades educativas, no lar e na escola (onde poderiam assistir a demonstrações de técnicas eficazes e receber instruções sobre como organizar atividades extraescolares), na supervisão e apoio na aprendizagem de seus filhos” (p. 43).

Portanto, observa-se a importância do papel da família como parceira a mais no processo de quebra das barreiras que impediam a inclusão de seus filhos com DF, pois inúmeros documentos oficiais referentes aos direitos destes surgiram ante as muitas lutas e propostas das famílias engajadas neste objetivo e com esse intuito muitos desafios foram superados. As ONGs que surgiram no país criadas pelos pais e/ou técnicos, desempenharam um importante papel histórico devido tais organizações em parceria com o poder público governamental ter favorecido o entendimento de que as pessoas com DF necessitavam também de saúde, educação, trabalho, etc. tornando-se pioneiros na liderança e em sua militância política e social, dessa forma, permitindo que essas pessoas tivessem suas reivindicações atendidas.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a participação da família é de suma importância no processo de inclusão de forma individual e coletiva por meio das organizações; torna-se indispensável a sua atuação nas reivindicações e lutas pelos direitos de seus filhos e inserção em uma sociedade mais justa e acolhedora, buscando conhecer para participar. Nesse entendimento a escola precisa rever as práticas das relações familiares, ou seja, trabalhar em parceria com a família, pois a mesma é primordial no desenvolvimento de escolarização dos seus alunos com diversidade funcional.

Na falta do apoio da família, que é o primeiro ambiente de estímulo de relações significativas em todas as dimensões que compõe o ser humano (biológico, afetivo, cognitivo e social) diminui as oportunidades de desenvolvimento desses indivíduos que consequentemente vão interferir de forma negativa na socialização e numa aprendizagem significativa e outras conquistas. Uma família que proporciona um ambiente estimulador para o processo de ensino-aprendizagem do filho com DF estará contribuindo de forma espetacular com sua autonomia possibilitando seu crescimento enquanto pessoa. De acordo com Stainback (2004) a parceria entre escola e família se faz imprescindível, pois crianças com deficiência responderão mais favoravelmente aos programas de ensino e de estimulação se os pais e profissionais forem parceiros, do que ambos trabalhando isoladamente.

Dessa maneira, podemos inferir que a inclusão deve ser concebida como uma questão social-política-cultural, que se assenta na construção coletiva do conhecimento e na habilidade para a efetividade de nossas relações, operacionalizando ações competentes que permitam alçar perspectiva humanizada que revidem ameaças da vida contemporânea. A ousadia e a credibilidade deve ser o contraponto da perplexidade do momento inclusivo, pois na sociedade

pós-moderna o imprevisível, o inusitado faz parte do contexto e as perplexidades estão ligadas aos desafios que se contrapõem à conformação. Segundo Stainback (2004, p. 30), “para as nossas sociedades e comunidades serem éticas, morais e legalmente justas, a inclusão é uma necessidade”.

Todo profissional experiente da educação, sabe que os resultados do seu trabalho juntos aos alunos são influenciados pelo apoio que estes recebem ou não por parte de seus familiares. Este saber intuitivo é comprovado pelas inúmeras pesquisas nacionais e internacionais que tem demonstrado a origem e o apoio da família que vai desde as expectativas positivas até investimento de tempo e financeiro na vida escolar de crianças e jovens com DF. A política de educação inclusiva abre uma nova perspectiva como forma de valorizar o indivíduo para torná-lo um ser integrado na sociedade e partindo desse pressuposto, a família é premissa básica onde se constitui o primeiro grupo social que na história da humanidade nos remete à condição do “ser” na relação homem-mundo, que se faz a cada dia, com isso a proposta educacional deverá estruturar-se como forma de ação-reflexão-ação, para atender as necessidades de todos indistintamente.

Com o desdobramento da filosofia, políticas públicas de educação para todos, sob a coordenação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a educação inclusiva nos proporciona uma nova visão como forma de quebrar paradigmas apresentando meios de descobrir novos caminhos, envolvendo a família e a escola, despertando no indivíduo suas potencialidades e capacidade de viver e conviver com as diferenças para que possam participar de grupos sociais e contribuir com a Organização e o cumprimento das regras estabelecidas pela sociedade.

A proposta de educação inclusiva é de suma importância, essa deve rever conceitos na matriz curricular com abrangência na especificidade de cada DF, dando aos professores, na sua formação, condições para efetivamente abraçar a educação inclusiva e com isso a abertura de espaços para o novo, com vistas às novas tecnologias imprescindíveis na vida da criança especial, possibilitando na relação professor-aluno uma relação de fidelidade tão necessária para o desenvolvimento global da criança.

Desde os primeiros anos de vida, a pessoa com DF precisa contar com a família para que essa atue como instrumento de socialização e inserção na sociedade e em suas instituições como a escola, os clubes, as igrejas e etc., bem como nos sistemas que o integram e com elas

interagem. O trabalho com essas famílias deve ser enfatizado desde o início como forma de “empoderamento” e criação de perspectiva com objetivo de facilitar a adaptação dos pais à nova situação de seus filhos. A informação correta sobre as necessidades do tratamento dessa criança será de fundamental importância para estabelecimento de uma convivência saudável e harmoniosa, bem como a discussão sobre a realidade vivenciada por essa família em casa, o estresse emocional, as dificuldades, os desafios do dia-a-dia, pois esse conhecimento permitirá a construção de comportamentos afetivos, concretos, durante todas as fases.

A forma como a família recebe as informações sobre seus filhos é decisiva para o bom relacionamento e o convívio futuro na escola, bem como sua confiança e credibilidade no trabalho realizado. Algumas formas podem auxiliar e mobilizar imediatamente os familiares na busca de recursos complementares a essa educação, contribuindo assim com a escola e seu trabalho, outras acabam prejudicando fortemente as ações, portanto, é preciso reconhecer que o atendimento de qualidade à família das pessoas com DF se faz necessário desde o momento que esta procura a escola para matricular seus filhos e o diagnóstico apresentado destes, de modo que a interação inicial entre os pais e os filhos não sofra interferências negativas da preocupação dos adultos e do estresse emocional.

Diante disso, nesse primeiro momento, a capacidade dos pais para reconhecimento, avaliação e adaptação à realidade é quase sempre deficitária e às vezes marcada pelo choque seguida pelo sentimento de perda do filho perfeito imaginado e a sensação de impotência diante da situação, afinal, no momento em que as expectativas dos pais de receber um filho “saudável” e “normal” são obstadas pelo nascimento diferente do aguardado; seus mecanismos de defesa são exteriorizados, pois o nascimento do bebê especial é visto como uma perda do bebê que era aguardado, devido à reação dos pais, principalmente da mãe que é caracterizado como um processo de melhora que se estende por um longo período de tempo, pois a partir do nascimento até a adaptação inicial com o filho especial, os pais passam por vários estágios, daí a importância do profissional da educação e áreas afins no sentido de poder ajudar essa família no acompanhamento e desenvolvimento de seus filhos, aceitando-os com profundo respeito, cuidado e dedicação em seu desenvolvimento.

O acolhimento e o acompanhamento dos educadores, bem como dos atores da escola para com as pessoas com DF tem efeito de grande potencialidade negativas ou positivas, portanto, esses profissionais devem estar bem orientados, sensibilizados durante todos esses

estágios pelos quais as famílias passam durante o tempo de adaptação de seus filhos na instituição escolar, para que se reverta em grande sucesso e realização para ambos, visto que essa adaptação, para alguns, acontece com facilidade e rapidez e para outros lentamente, carecendo de mais atenção e dedicação dos educadores.

Tornou-se necessário e primordial que exista uma boa interação familiar independente de se tratar de família de pessoas com DF ou não, sabendo que existem particularidades e especificidades inerentes em cada caso, uma vez que a família dessas pessoas sofrem perdas nas suas relações, porém, com o apoio devido adaptar-se-ão ao ritmo peculiar desse novo membro dentro de uma experiência de afetividade e cuidado que sem dúvida são sentimentos fundamentais para o desenvolvimento saudável dessa relação.

1.3 Os desafios e propósitos da inclusão na UEB Paulo de Tarso em São Luís

A pesquisa descrita neste tópico apresenta os dados encontrados no trabalho realizado em uma escola pública da rede Municipal de São Luís. A luz da pesquisa qualitativa propõe-se analisar os dados seguidos de observações dos mesmos, pois segundo Ayres, 2010:

Quando os dados em observação são resultantes da produção de sujeitos humanos, faz-se pertinente compreender em que circunstâncias pessoas e histórias foram elaborados e quais movimentos sociais ideológico integram. Assim o mérito e o valor dos significados do material coletado estão nos atos, nas palavras e nos gestos expressos dos sujeitos observados e na exatidão em que são percebidos, interpretados e descritos pelo pesquisador (p.130).

Optou-se por uma pesquisa de caráter qualitativo configurado como estudo descritivo numa pesquisa documental com observação, entrevistas e questionários, Ayres, 2010:

As pesquisas qualitativas apresentam metodologias de grande valor para as Ciências Sociais e a pesquisa na área da educação, termina por privilegiar essa modalidade de abordagem considerando que os fatos educacionais são resultantes entre os indivíduos e produzidos continuamente na atividade prática do fazer pedagógico (p.132).

Nesse sentido, analisou-se alguns instrumentos legais da instituição de ensino, como o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar, para a partir de então determinar os sujeitos participantes da pesquisa, bem como, os instrumentos utilizados na coleta de dados durante a

mesma. Seguindo aqui uma orientação para categorizar uma sequência dos instrumentos usados na coleta de dados da escola sua estrutura, organização e sujeitos da pesquisa:

- Conhecendo a escola e sua estrutura.
- Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar
- Sujeitos da Pesquisa
- A Educação Inclusiva no Maranhão
- A Educação Inclusiva na SEMED São Luís
- A SAEE e seus Programas, Projetos e Ações
- Entrevistas e Questionários: Instrumentos da Pesquisa.

Quadro 2 - Estrutura da escola do campo de pesquisa:

Sala de direção	01	Auditório	01
Sala de aulas	12	Biblioteca	01
Salas de professores	01	Deposito	01
Salas de recursos	01	Banheiros/ alunos	06
Secretaria	01	Banheiros/ funcionários	05
Refeitório/cozinha	01	Quadra de esportes	01

(Fonte: elaborado pela autora)

A escola é bem ampla, com rampa de acesso e escadas para o segundo piso, localizada em uma avenida da capital com grande fluxo de transito, pistas estreitas nos dois sentidos, com uma travessia perigosa, pois não possui sinalização, apresenta apenas uma faixa para pedestres apagada em sua totalidade, A escola apresenta uma total de 839 (alunos) matriculados nos turnos matutino, vespertino e noturno ,porém, não conta com a ajuda de um guarda de transito, o que poderia amenizar a preocupação com a travessia, sendo esse um dos grandes desafios a ser vencido, visto a dificuldade de acesso para alunos cadeirantes e deficientes visuais matriculados nesta.

Sabe-se que cada vez mais torna-se evidente na nossa sociedade a importância de tratar com seriedade e compromisso o problema da acessibilidade das pessoas com diversidade funcional a educação, portanto, promover a acessibilidade é dar a essas pessoas condições de uso dos espaços urbanos, serviço de transporte, eliminando barreiras arquitetônicas e garantindo-lhes a inclusão social. Acessibilidade é um direito dos cidadãos brasileiros, tendo a sua aplicabilidade garantida na Constituição Brasileira e leis regulamentares que dispõe sobre normas a serem cumpridas. O Decreto de lei n 5.296/2004 detalha a obrigatoriedade de atendimento prioritário

as condições arquitetônicas de acessibilidade favorável as pessoas com DF entre outros direitos desse público.

Diante disso, a UEB Paulo de Tarso encontra desafios pertinentes ao caótico problema de trânsito sem sinalização, para que seus alunos tenham o pleno acesso a travessia e adentrem a escola. Projeto Político Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, estabelece que:

O PPP de cada escola deve configurar-se como instrumento processual constante no que se refere à organização, pois mesmo considerando ou instituindo leis, valores e componentes curriculares, é enfaticamente conhecido pela sua característica instituinte porque estabelece, cria objetivos e metodologias para consolidação de uma cultura organizacional que respeita a humanidade em suas diferenças (PREFEITURA MUNICIPAL SÃO LUIS/SEMED, 2005)

O PPP de cada escola dessa Rede devera expressar os interesses, as aspirações e o compromisso de seus profissionais, no sentido de responder a dinâmica de sua construção. A tabela a seguir refere-se ao Regime de Ciclos adotados pela UEB, número de alunos em sala comum e os alunos com DF nessas turmas e a totalidade de docentes regentes e apoio.

Quadro 3 – Regime de Ciclos adotados pela UEB

Regime /ciclo	Ensino fundamental	Números de alunos	Inclusão	Docente
Alfabetização	1º ano	26	2	2
	2º ano	42	6	3
	3º ano	57	4	3
Série complementar	4º ano	92	5	3
	5º ano	73	4	3
Total		290	21	14

(Fonte: elaborada pela autora)

Quadro 4 – Quadro de funcionários da UEB Paulo de Tarso:

Diretora	01
Vice-diretora	01
Coordenadora pedagógica	02
Professora regente	28
Professora especialista	06
Professor apoio	04
Secretária	01
Auxiliar de secretaria	06
Operacionais	03
Cuidador	01
Portaria	02

(Fonte: elaborada pela autora)

O atendimento na Sala de Recursos acontece em dois turnos, com 66 alunos matriculados e atendidos de acordo com suas diversidades funcionais: surdos, autistas, paralisia cerebral, síndrome de Down, síndrome de Reth, deficiência intelectual, baixa visão, microcefalia, TDH, e deficiência mental. A sala dispõe de um amplo espaço com ar condicionado, banheiro adaptado, cinco computadores adaptados para cegos e surdos, e um computador para os demais alunos, vários jogos educativos, uma televisão com vídeos, brinquedos para montar em diferentes faixas etária quebra cabeça em forma de tabuada, dominó e livros didáticos e paradidáticos, duas mesas com oito lugares cada uma, e uma mês adaptada para alunos acima do peso, armários e prateleiras bem organizados.

1.3.1 O Projeto Político Pedagógico – PPP da UEB Paulo de Tarso

A UEB Paulo de Tarso, em seu Projeto Político Pedagógico, instrumento esse que passa por uma fase de reformulação e atualização traz uma organização a partir dos seguintes eixos. 1-Uma proposta de história de seu compromisso. 2 - Pressupostos epistemológicos. 3 - Objetivos educacionais a serem alcançados pela ação pedagógica. 3.2 - Organização Curricular. 4 - Marco Doutrinal (valores). 5 - Marco Operativo (visão). 6 - Construção Coletiva (missão).

7 - Perfil do Educador. 8 - Perfil de Educando. 9 - Conselho Escolar. 10 - Conselho de Classe. 11 - Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo. 12 - Sugestões Docentes para Ampliar o nível Linguístico dos alunos. 13 - Diagnostico.13.1 - Aspectos Pedagógicos. 13.2 - Relação Escola Comunidade. 13.3 - Gestão da Escola.13.4 - Administração da Escola. Anexos- Plano de ação Técnico Pedagógico - Organograma-Regimento da Secretaria Municipal de Educação de São Luís.

Nesse contexto o Projeto Político Pedagógico da escola que é um conjunto de diretrizes Organizacionais e Operacionais, que deve orientar a práxis educacional da mesma, e como instrumento norteador que representa o exercício de uma democracia, levando-se em consideração seus alunos, professores, funcionários e os demais servidores e sua comunidade, traz em seu compromisso a seguinte referência, conforme o PPP:

“Ao assumirmos o compromisso com a escola Pública estamos todos que atuamos no processo educativo, reconhecendo que a educação de qualidade é única e direito de todos, desenvolvendo uma práxis pedagógica edificada na formação do homem, semeando a capacidade de pensar, refletir, criticar, e agir com claro objetivo de superar os desafios da humanidade, buscando promover ações estratégicas a serem desenvolvidas, oportunizando um ensino de qualidade, que possibilite resultados positivos, em todos os segmentos desta Unidade Escolar. Despertando a compreensão da realidade social, econômica e política, fortalecendo ainda os valores éticos, respeito ao ser humano, responsabilidade, honestidade, integridade e participação coletiva” (p. 8).

É nesse contexto que a unidade escola Paulo de Tarso se faz presente como uma escola ativa e responsável, que insere o sujeito - cognoscente no mundo onde a diversidade não se fragmenta, mas interliga-se ao um complexo de sistema interdependente mantendo através de todos os órgãos competentes ou seus setores, garantido a todos a igualdade de direitos visando ao sucesso e permanência do aluno na escola. Em sua organização didático-pedagógica a escola trabalha em regime ciclos e está amparada pelo regimento da rede municipal da educação de São Luís através de seu PPP, p.17:

- Ensino fundamental com duração de nove anos estruturada em quatro (4) anos ciclo de escolaridade
- I Ciclo de Alfabetização, com duração de três (3) anos de escolaridade 1º, 2º e 3º ano;

- II Ciclo Complementar com duração de dois (2) anos 4º e 5º ano;
- III Ciclo Intermediário com duração de dois (2) anos 6º e 7º ano;
- IV Consolidação com duração de dois (2) anos;
- EJA com duração de quatro anos 6º e 7º ano com duração de um ano 8º e 9º.

A Unidade Escolar Básica Paulo de Tarso adota a proposta Curricular da Rede Municipal de Educação em ciclos, bem como a modalidade de Jovens e Adultos- EJA e Educação Especial Inclusiva. O trabalho didático desenvolvido na escola visa permitir as áreas de conhecimento uma integração horizontal, entre conteúdo com tratamentos interdisciplinar, atendendo também as orientações dos PCN's e da Proposta da Rede Municipal de São Luís, a escola considera também, a necessidade de tratar de temas atuais de relevância social, como a pluralidade cultura, educação ambiental, orientação sexual, ética etc... considerando que essas temáticas são de grande importância para a formação do aluno, e deve ser incorporadas a todas as áreas do currículo tendo em vista a transversalidade do conhecimento.

No que tange a Educação Especial Inclusiva, numa perspectiva exclusiva a UEB tem previsto no seu Projeto Político Pedagógico, p.15 que "É preciso promover educação para todos, removendo assim as barreiras dentro e fora dos sistemas educacionais dando condições de acesso permanente aos alunos com DF, conforme os dispositivos legais constitucionais que normatizam a Educação Especial na perspectiva inclusiva, garantindo também ações que reduzam as diferenças existentes no processo de aprendizagem desses alunos.

A escola também deve proporcionar a todos, instrumentos que conduzam a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político de tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade. Devendo ainda contribuir para o fortalecimento dos vínculos em família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social, conforme Projeto Político Pedagógico, p.17.

1.3.2 O Regimento Interno Escolar

O Regimento Interno tem como fundamento o trabalho em parceria para oferecer educação efetiva e de qualidade a toda comunidade. Fundamenta-se em ações da comunidade escolar entendida de maneira ampla-comunidade interna e externa. É um trabalho fruto da

construção coletiva a partir da discussão realizada na escola, nos núcleos e nas plenárias, posteriormente sistematizado pela comissão de acompanhamento e elaboração do documento submetido à apreciação e discussão de gestores.

O RI enfatiza que o processo educacional diante da exigência da atual sociedade necessita de reformulações e atualizações periódicas sendo de corresponsabilidade do Conselho Municipal de Educação, ONG, UNISEF, Associações Comunitárias, Sindicatos e Instituições similares, constituindo-se assim em um instrumento ou conjuntos de normas que rege relações intra e extraescolares, articulados com o Projeto Político Pedagógico e dispõe sobre as intenções educativas praticas, pedagógicas do modelo de escola ansiado pela comunidade, as atribuições e competência dos gestores da educação em suas esferas, órgão colegiados eleitos, as normas administrativas financeiras e disciplinares e por isso um instrumento indispensável, devendo ser conhecido por toda comunidade escolar e família dos alunos atendidos na escola.

O regimento da escola municipal está dividido em nove títulos com seus respectivos capítulos e seções apresentando e descrevendo em detalhes todos os direitos e deveres, delegações e sanções referentes a cada segmento da unidade escolar organizada a partir dos títulos:

- 1 Título I – Dos Fins e dos objetivos da Educação Nacional;
- 2 Título II- Da Organização Administrativa;
- 3 Título III-Da Organização Pedagógica;
- 4 Título IV – Da Organização Didática;
- 5 Título V- Do Regime Escolar;
- 6 Título VI – Da Avaliação Escolar;
- 7 Título VII – Da equipe Docente, Discente e Administrativa;
- 8 Título VIII – Das Organizações complementares;
- 9 Título IX – Das Disposições Gerais e Transitórias.

A Temática da Educação Especial numa perspectiva inclusiva, aludida no Título IV – capítulo V, ART.57 p.15 está em uniformidade com a lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Resolução nº 11/05 CME.p.15 a 17. Do regimento e aponta no Art. 59. O Sistema de Ensino Municipal de São Luís, empenhara esforços para assegurar ao educando com necessidades especiais em conformidade com a LDB, Lei 9394/96:

- a) Currículos, métodos, técnicas, recurso educativo e organização especificam visando atender as suas necessidades;
- b) Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- c) Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns;
- d) Educação especial para o trabalho visando a sua efetiva integração na vida em sociedade inclusive condições adequadas para os que não revelaram capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante a articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora;
- e) Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível de ensino regular;

Com relação a temática da Educação Especial, o referido documento que passa por reformulações e atualizações, legitima as ações estabelecidas no Projeto Político Pedagógico (PPP) com os dispositivos legais que normatizam a Educação Especial na perspectiva inclusiva da Rede Municipal de São Luís. Diante disso, a UEB Paulo de Tarso, juntamente com a Rede Municipal de Educação, tem a responsabilidade de organizar de formas administrativa e pedagógica as diretrizes institucionais da instituição, objetivando garantir a efetivação do atendimento aos alunos com diversidade funcional na escola regular com base nos seguintes procedimentos:

- Promover o desenvolvimento de valores, justiça, solidariedade e igualdade;
- Pesquisas e estudos científicos para aprimorar os processos pedagógicos;
- Avaliação educacional realizada por uma equipe pedagógica, compostas pelos profissionais: professor, supervisor/orientador educacional;
- Diagnostico multidisciplinar, profissionais da área da educação e saúde, quando for o caso, com a participação da família.

Nessa perspectiva, esses procedimentos baseados nas leis, cooperam com as ações pedagógicas voltadas para o atendimento da Educação Especial Inclusiva, mas para a sua efetivação e necessário que a equipe gestora e técnica de orientação da SAEE acompanhe sistematicamente as ações pedagógicas desenvolvidas na escola com o objetivo de assegurar a concretização desses procedimentos de modo que venha ocorrer o sucesso na aprendizagem dos alunos, pois, de acordo com o Regimento também são considerados como imprescindíveis os seguintes recursos:

- Profissionais com especialização adequada, capacitados ou aptos para o exercício da função;
- Escola com acessibilidade em todos os espaços físicos;
- Recursos humanos e materiais adequados a cada faixa etária;
- Equipe formada por profissionais das áreas afins quando observar-se a necessidade;
- Proposta pedagógica que contemple todos os serviços de apoio oferecidos a escola regular aos alunos e suas famílias, incluindo a formação continuada de seus profissionais.

Portanto, cabe a equipe gestora da escola e aos técnicos da SEMED o compromisso e o acompanhamento dos recursos humanos e materiais que devem estar à disposição das UEBs, para o atendimento desses alunos com diversidade funcional ou não. É necessário um esforço conjunto para que os obstáculos sejam ultrapassados e que a unidade escolar de fato esteja efetivando o que está descrito nos dispositivos legais e nos documentos normativos, garantindo, que o processo de inclusão seja fortalecido e a aprendizagem seja alvo de obsessão pedagógica

através de práticas eficazes que atendam às necessidades de todos os alunos respeitando as diferenças individuais e a igualdade de valor entre eles para que alcancem o sucesso, inserção na sociedade e no mercado de trabalho(Título IV, Capítulo V, Art.59 p.16).

No que se refere a organização e a formação das classes comuns inclusivas o referido documento estabelece que: As classes devem ser organizadas de forma a se constituírem em ambiente próprio e adequado ao processo de aprendizagem dos alunos seguindo as seguintes orientações do Regimento Interno, art. 65 p.16:

I. A organização deve ser precedida por tipo de necessidade, conduzindo alunos com necessidades distintas atendendo as distribuições alunos cegos (DV) e alunos surdos (DA) alunos com outras diversidades ou com altas habilidades em classes distintas para o melhor atendimento com os interpretes.

II. O número de alunos por classe não deve ultrapassar 04 de acordo com o grau de necessidade

III. Aos alunos com DF matriculados nas classes regulares devem participar em conjunto com todos os alunos das atividades desportivas, recreativas, cívicas, culturais e extraescolares promovidas pela escola

IV. As classes comuns inclusivas devem funcionar sob a responsabilidade administrativa e pedagógica da unidade escolar onde se encontram recebendo assessoramento técnico da equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação-SEMED.

Essas orientações são de fundamental importância para que o trabalho tenha êxito em todos os aspectos e que garanta aos alunos com DF, oportunidades de forma igualitária num ambiente saudável e acolhedor. O documento ainda expressa a necessidade da formação continuada da equipe gestora, seus professores e auxiliares, e ainda que as UEB's incluam em seus Projetos Político Pedagógicos, ações estratégicas que contemplem a inclusão de todos os alunos com diversidade funcional no espaço regular de ensino com respeito e responsabilidade. Portanto, fica evidente nos documentos normativos da escola, o compromisso da equipe gestora, bem como de seus professores na garantia dos direitos a aprendizagem dos alunos com DF contemplados na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

1.3.3 A Educação Inclusiva No Maranhão e na Rede Municipal de Educação em São Luís

No material para professores, Educar para a Diversidade do Ministério da Educação/SEE (2007, p.60), encontramos destacadas algumas ideias básicas próprias da educação inclusiva referidas por Alvarez y Soler:

- Levar sempre em consideração o fato de que as pessoas são diferentes e que, portanto, a escola deve ajudar cada um a desenvolver suas aptidões no contexto comum a todos, livre de seleção e da consequente classificação de alunos em diferentes tipos de instituições;
- Eliminar o espírito de competitividade a partir do qual a visão de mundo se restringe a uma corrida na qual apenas alguns conseguirão chegar ao final;
- Oferecer oportunidades para todos para compensar as desigualdades existentes, mas sem educar para formar pessoas iguais.

No atendimento à diversidade podem ser apontados alguns princípios dentre os quais se destacam:

- Personalização em lugar de padronização: reconhecer as diferenças individuais, sociais e culturais dos alunos, a partir dos quais a ação educacional é orientada;
- Resposta diversificada versus respostas uniforme: permite adequar os processos de ensino aprendizagem às diferentes situações;
- Heterogeneidade versus homogeneidade, este princípio realça o valor dos agrupamentos heterogêneos dos alunos, com o objetivo de educar com base em valores de respeito e aceitação das diferenças numa sociedade plural e democrática.

Esses pressupostos são fundamentais, para a educação especial do Maranhão , que se inicia em 1962, em consonância com a Política de Educação Especial, elaborada pela Secretaria Adjunta de Ensino e a Supervisão de Educação Especial em 2007, documento este que faz um resgate histórico da Educação Especial nesse Estado , registrando assim que as primeiras iniciativas, nesse contexto eram isoladas , contrapondo-se ao que ocorria em alguns Estados do Brasil, em que iniciativas dessa natureza tem registro desde a época do império.

Assim, em 1962, tem início a Educação Especial no Maranhão, com a criação de uma sala especial, a partir das ideias de uma professora especializada em educação de deficientes auditivos. Em 1964 surge a sala de deficientes visuais e em seguida a atual Escola de Cegos do Maranhão. Somente em 1969, torna-se oficial o ensino em instituição pública, através da Portaria N.423/69 com o 'Projeto de excepcionais' sendo ampliado logo após com a Política de "Educação para Todos", cuja a efetividade acontece em 1993/1994. Contudo, essa implantação encontrou alguns obstáculos, dentre eles a falta de formação do professor e a ausência da família no espaço escolar (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUIS – 2008).

Entretanto, a partir do ano de 1977, acontece uma ampliação do ensino através dos serviços itinerantes em quatro municípios maranhenses. Em 1978, através do Decreto de Lei N. 6838/78, o "Projeto dos excepcionais", passou a denominar-se Seção de Educação Especial objetivando a integração social. Em 1984, a Secretaria de Educação passa por uma reforma administrativa, e o Decreto governamental. 186/78, transformou a Seção de Educação Especial em Centro de Ensino Especial subordinada diretamente a Superintendência de Ensino, estabelecendo com esse ato a autonomia gerencial e financeira da Educação Especial. (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUIS – 2008). Com a LDB 9394/96 p.17 a Educação Especial foi determinada como:

A modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades educacionais especiais,

Parágrafo primeiro-Haverá quando necessário serviço de apoio especializado na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 1º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviço especializado, sempre que em função das condições específicas, dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular

§ 2º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Esse dispositivo legal pressupõe essencialmente uma qualificação profissional adequada e ou formação continuada e serviço especializado para atender a demanda de processo de inclusão, visando práticas de ensino que valorizem e respeitem a diversidade que segundo Sasaki, 2014 se resumem em; "O desafio da inclusão consiste em ensinar para todos na mesma sala de aula, tendo em vista que todos os alunos são diferentes entre si e não existem alunos iguais" (PALESTRA 21/08/2014). No ano de 2001 a Educação Especial foi transformada em Assessoria Vinculada a Subgerência de Ensino e em 2006 passou a denominar -se Supervisão

de Educação Especial SUEESP sob a Jurisdição da Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais - SUPEMDE.

Ainda em 2001, foi criado o Centro de Apoio Pedagógico “Professora Ana Maria Etilo Saldanha” em parceria com o MEC, a Associação de Deficientes Visuais e com o Governo do Estado do Maranhão com vista a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, e em 2003 e inaugurado o Centro de Apoio as Pessoas com Surdez. ”Maria da Glória Costa Arcângela” –CAS com o objetivo de promover a educação de surdos através de formação continuada de profissionais da área, incluindo orientações pedagógicas, fonoaudiológicas, psicológicas e profissionais visando o acompanhamento das classes especiais e salas inclusivas, bem como oficializar a Língua de Sinais – Libras. Enfim, em 2006, surge em parceria com o MEC o Núcleo de Altas Habilidades/ Superdotação – NAAH/S cuja missão e incluir alunos com tais atributos e prestar-lhes atendimento em salas de recursos. Assim, o Maranhão conta hoje com diversos órgãos, instituições e Núcleos Centros de Apoio no contexto da Educação especial inclusiva, sendo eles:

- Centro de Apoio Helena Antipoff, que atende alunos com deficiência mental e múltipla a partir dos 14 anos através de oficinas, bolsa de trabalho, encaminhamento para o mercado e de trabalho e oficinas complementares;
- Centro Integrado Padre João Mohama, que além de crianças e adolescentes com deficiência mental e múltiplas, atende alunos com síndromes de autismo, rett e down, através de serviços diagnósticos. Serviço Itinerante, Núcleo de capacitação Continuada, Núcleo de Escolarização e Núcleo de Estimulação Precoce;
- Centro de Apoio Pedagógico Anna Maria Patilho Saldanha que atende deficientes visuais
- Centro de apoio as pessoas com surdez Maria da Glória Costa Arcângela – CAS que atende deficiente auditivo;
- Núcleos de Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S- atende os alunos com altas habilidades segundo o documento de Políticas Públicas 2007 do Estado.

O trabalho desenvolvido nas 18 (dezoito) unidades Regionais de Educação, contempla projeto para implementar a implantação dos serviços de apoio pedagógico especializado, bem como distribuição de recursos didáticos pedagógicos e capacitações específicas nas áreas de

atendimento. Para o desenvolvimento de atendimento educacional especializado na região metropolitana do Estado do Maranhão, conta-se com atividades e programas.

Vale ressaltar que os programas desenvolvidos no sistema educacional do Estado do Maranhão acontecem em Centros e Núcleos especializados, em classes especiais, salas de recursos, classe comum inclusivas e em escolas regulares de ensino, sendo atendidas também no Núcleo de Altas Habilidades / Superdotação – NAAH/S, além dos alunos, o professor e a família. Essas unidades de atendimento estão descritas nos Documentos de Políticas Públicas 2007.

Unidade de atendimento ao professor: tem por finalidade o estudo e a pesquisa dos procedimentos didáticos /pedagógicos a serem utilizados no atendimento especializado a pessoas com altas habilidades/Superdotação. Unidade de atendimento ao aluno: tem como meta o aprofundamento e a suplementação curricular, bem como o avanço dos alunos (as) com altas habilidades/Superdotação nas áreas quando for o caso, através do atendimento tanto na sala comum, quanto na sala de recursos.

Unidade de atendimento a família: tem como foco a melhoria nas relações familiares por meio dos atendimentos que estimule a procura entre NAAH/S e a família das pessoas com altas habilidades/Superdotação (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUIS, 2008, p. 28).

Diante desse cenário, o atendimento através dessas unidades torna-se possível, facilitando o trabalho realizado fazendo emergir as situações-problema e suas possíveis soluções no processo de atendimento aos alunos com Diversidades Funcionais, bem como as sugestões de todos os seguimentos da educação incluindo as famílias atendidas. A inclusão social, portanto, envolve respeito às diferenças e conseqüentemente a criação de condições para que os alunos com diversidade funcional, sejam acolhidos, permaneçam na escola e participem de todo o processo de aprendizagem com sucesso.

1.3.4 A Educação Especial Numa Perspectiva Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de São Luís e as Ações da SAAE

A diversidade humana é representada principalmente por origem de nacionalidade, sexual religiosa, gênero, raça, cor, idade e deficiência também (SASSAKI, 1999, p.4). Dessa forma, todas as práticas educacionais, necessitam de atitudes humanas, muitas delas, ainda não

exercidas nas instâncias da sociedade atual pelos seus membros como: aceitação das diferenças individuais, solidariedade e voluntariedade, também, o reconhecimento de que o outro tem sempre algo a nos ensinar. Como nos ensina Paulo na Carta aos Filipenses, Cap.2:3-5 “Façais tudo por humildade; considere os outros superiores a si mesmo. Não atente cada um para o que é propriamente seu, mas cada qual também para o que é dos outros, de sorte que haja em vós o mesmo sentimento que houve em Cristo Jesus”, portanto, a premissa de respeito à diversidade é indispensável, de modo que tenha lugar para todas as diferenças individuais na escola e em todas as esferas da sociedade.

Na Rede Municipal de Ensino de São Luís, as políticas para a educação inclusiva, estão amparadas nos dispositivos legais oficiais a exemplo dos contextos internacional, nacional e estadual, que também pressupõem a mudança na estruturação do ensino regular e da educação especial através de diretrizes e ações organizadoras dos sistemas de atendimento educacionais especializados oferecidos aos alunos com diversidade funcional, garantindo que todos sejam atendidos, no espaço regular de ensino, independentemente de suas condições pessoais, sociais ou culturais e físicas ou seja, não basta garantir vagas como imposição da Lei, é necessário assegurar o acesso, a permanência e o acompanhamento desse desenvolvimento individual de uma aprendizagem significativa. Conforme Resolução n. 177/97 do Conselho Estadual de Educação do Maranhão fica estabelecida as seguintes normas para a AEE no Sistema de Ensino e dá outras providências:

Art.1º - A Educação Especial é parte integrante da educação e visa proporcionar através do atendimento educacional especializado, o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades educacionais especiais;

Art.2º. – Para fins dessa Resolução considera-se alunos portadores de necessidades educacionais especiais os que apresentam características próprias e diferentes dos demais alunos no domínio da aprendizagem curricular correspondente a sua idade, requerendo recursos pedagógicos e metodológicos educacionais específicos, classificando-se conforme o caso em:

- I. Alunos portadores de deficiência; aquele que em razão de apresentar deficiências de natureza sensorial, mental, física ou múltiplas necessidades seja no ambiente escolar ou fora desse, de cuidados especiais para o seu desenvolvimento.
- II. Alunos portadores de conduta típica; aquele que apresenta manifestações de comportamento, típicas de portadores de síndrome e características psicológicas, neurológicas ou psiquiátricas, capazes de ocasionar atrasos em seu desenvolvimento ou dificuldades no seu relacionamento social, a ponto de exigir atenção especial.

A Resolução estabelece ainda a necessidade de diagnóstico multiprofissional, compreendendo a avaliação médica, psicológica, pedagógica e social, em que a família e elemento indispensável no processo de avaliação para auxiliar no diagnóstico do aluno. No Art. 2 estabelece também que o atendimento educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino pelos estabelecimentos que fazem parte do sistema de Ensino do Estado com o objetivo de integrar o aluno à sociedade. Em casos em que o aluno não consegue se adaptar aos sistemas comuns, o atendimento deverá ser feito em classes especiais, escolas ou serviços de acordo com o estabelecido na Resolução n. 177/97 do CEE/MA. É dever constitucional do Estado o oferecimento da Educação Especial a partir do nascimento até os 5 anos na Educação Infantil de acordo com a Resolução acima:

“A idade cronológica do aluno deverá ser considerada como indicador para a sua inserção na sala de aula em que será escolarizado [...] e os professores devem estar preparados com especializações em nível médio ou superior”. Essas ações são diretrizes determinadas pela Secretaria do Estado de Educação e subsidiadas a partir das orientações do MEC, quando da execução de Programa de Educação Inclusiva.

A Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de São Luís, como em todo o Estado do Maranhão e no os demais Estados da Federação é uma temática em discussão, pois, implica mudanças no modelo já estabelecido. Para Ainscow, 2009, o processo de inclusão é:

[...] a transformação do sistema educacional de forma a encontrar meios de alcançar níveis que não estavam sendo contemplados. Um processo em três níveis: o primeiro, é a presença, o que significa está na escola. Mas não é suficiente, o aluno estar na escola ele precisa participar. O segundo, portanto, é a participação, o aluno pode estar presente, mas não necessariamente participando. É preciso então, dar condições para que o aluno realmente participe das atividades escolares. O terceiro é a aquisição de conhecimentos, o aluno pode estar presente na escola participando e não estar aprendendo. Portanto, inclusão significa estar na escola, participando, aprendendo e desenvolvendo suas potencialidades.

Segundo o autor, há uma urgência em identificar e eliminar as barreiras e os obstáculos que ainda impedem o avanço desses alunos com diversidade funcional em adquirir conhecimentos e desenvolver habilidades. Na concepção de Ainscow, 2009, esses entraves estão relacionados: à organização da escola, da sua estrutura, do currículo fechado, das metodologias de ensino e na falta de preparo dos sujeitos da escola, o que é considerado o mais difícil dos obstáculos, pois, a humanização se torna elemento chave, e esta é parte de uma formação contínua da humildade e um exercício mental diário de entrega e paixão pela causa do outro, sobre tudo a vontade de caminhar num esforço conjunto cujo alvo principal é a inclusão efetiva de todos os alunos com diversidade funcional ou não.

O Sistema Municipal de Educação de São Luís, reorganizou o ensino em ciclos, a partir da política nacional que amplia o ensino fundamental de oito anos para nove anos. Fundamentando-se na teoria dos estudos do educador Perrenoud (2001, p.179) o qual afirma que a escolaridade em ciclos é a melhor maneira de minimizar a repetência e o fracasso escolar porque objetiva a “continuidade das aprendizagens, flexibilidade na organização do ensino e coerência no âmbito da escola”

Diante disso, a escolarização foi reorganizada em ciclos e a educação especial na perspectiva inclusiva nas salas regulares de ensino, foi iniciada no contexto da política nacional de “Educação para Todos”, além disso essa reorganização em ciclos, objetiva contribuir para a construção de uma escola que respeite e valorize a diversidade humana e proporcione igualdade de oportunidades para o desenvolvimento de um currículo que contribua para a autonomia moral, social e intelectual de todos os educandos a partir do domínio dos processos de leitura e escrita (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUIS – 2008).

Em 2002, essa política foi instituída para orientar o sistema educacional a partir de eixos de formação, gestão, rede social, avaliação, acompanhamento, e por meio da articulação sistemática entre esses eixos, a construção das condições e possibilidades para o desenvolvimento de novos paradigmas na educação escolar da Rede Pública de Ensino de São Luís- MA. Também busca redefinir as políticas educacionais da rede, objetivando implantar uma política de formação continuada de profissionais da educação e favorecer a valorização do magistério, organização e funcionamento da secretaria e dos ambientes escolares. Ainda contempla a observação e reflexão sobre a realidade e diversidades socioculturais.

Diante do exposto, os serviços e programas da educação especial se organizam através de estratégias, como a Avaliação Pedagógica, Sala de Recursos Multifuncionais, Classe Especial, Equipe Interdisciplinar, Acompanhamento Itinerante e Domiciliar, O Atendimento Itinerante conta com uma equipe composta pelo professor interprete, pelos instrutores de Libras e Braile (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUIS, 2008). A equipe interdisciplinar também realiza um atendimento especializado através da Avaliação Psicopedagógica, onde o professor itinerante atua especialmente na classe comum em parceria com o professor da sala regular após as muitas intervenções já realizadas pela equipe pedagógica da escola, portanto, a Avaliação Psicopedagógica objetiva identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos que não estão se beneficiando do currículo comum, pois segundo Andrade (2005, p.211) “a sala de aula é fundada na diversidade e o papel do professor(a) é propiciar que se produza conhecimento dentro dessa complexa rede de relações sociais”.

Assim o objetivo maior dessa Avaliação é conhecer os entraves que inviabilizam o desenvolvimento do aluno e sua efetiva inserção na sala regular de fato e de direito através das novas ações educativas de apoio que advirão a partir dessa atuação específica promovendo-lhes condições de aprendizagens significativas. Um outro espaço importante da Educação Especial/Inclusiva, é a sala de Recursos multifuncionais que realiza um atendimento diferente daquela escolarização diária, é um espaço diferenciado pois funciona em horário oposto ao ensino comum, tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógico, e de acessibilidade que elimine as barreiras para plena participação dos estudantes público alvo da educação especial.

Hoje, a conhecida Classe Especial, ainda oferece um atendimento necessário, realizado na escola comum a partir do currículo comum direcionados aos estudantes com surdez (apenas os que ainda não se apropriaram da Língua Brasileira de Sinais – Libras). Esse grupo ainda participa de outro espaço ou ambiente educacional favorável a aprendizagem linguística, cultura, acadêmica, artística e política que é a Escola Bilíngue.

1.3.5 A Superintendência da Área de Educação Especial - SAEE e suas Ações na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação em São Luís

A Superintendência da Área da Educação Especial, busca atender aos ditames das leis e decretos vigentes no país, em consonância com as orientações do MEC. Na política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, vem desenvolvendo projetos, programas e ações

com vista a garantir atendimento educacional de qualidade aos estudantes público alvo da EE da RMESL. A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realizando o AEE, disponibilizando serviços e recursos próprios desse atendimento e orientando estudantes e professores quanto a sua utilização nas turmas de ensino comum.

A proposta curricular do AEE, contempla a valorização do ser humano na perspectiva de potencializar os espaços existentes na escola e garantir um atendimento de qualidade aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades / Superdotação, nas salas de recursos multifuncionais, permitindo-lhes plena participação e acesso aos recursos técnico pedagógico, eliminando barreiras de acesso ao ensino considerando as diversidades funcionais dos estudantes. Sendo a AEE na Perspectiva Inclusiva, um processo dinâmico, complexo e alvo de estudos, pesquisas e trabalhos, carece de organizações e estratégias, ações, programas e projetos que viabilizem práticas eficazes que garanta a qualidade do ensino para “todos”. Nessa perspectiva a SAEE, mantém sob sua responsabilidade os seguintes programas:

- Programa Reforma de Equipamentos e Material Permanente;
- Garantir a qualidade da estrutura física das escolas através dos serviços estruturais necessários à adequação de ambientes escolares de modo a torna-los acessíveis, conforme normas gerais e critérios básicos estabelecida pela Lei 10.0098/2000(BRASIL.2000) garantindo assim equipamentos materiais permanentes para o AEE;
 - Programa aquisição de Material Didático Escolar AEE;
 - O Programa tem por objetivo prover os professores de sala de recursos e classes especiais de condições, para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas;
 - Programa de manutenção das ações EE;
 - A educação inclusiva nos pressupostos para todos que visam reverter o processo de exclusão ao criar condições, estrutura e espaços para atender a diversidades de estudantes. Assim a escola será inclusiva quando conseguir transformar não apenas a rede física, mas a postura, as atitudes e as mentalidades, dos profissionais da educação e da comunidade escolar em geral para aprenderem a lidar com as diversidades funcionais numa convivência natural e poderosa:
- Programa Fortalecimento da Ação Pedagógica;

- O Programa visa garantir a oferta de uma educação de qualidade por meio da valorização dos profissionais e otimização das Práticas Pedagógicas da EE; valorização dos profissionais da EE; admissão; progressões; outros benefícios;
- Otimização das práticas Pedagógicas na Educação Especial I;
- Programas que objetam assegurar as condições físicas e psicopedagógicas necessárias para o atendimento ao estudante da EE com vistas a qualidade do ensino e da aprendizagem;
- Núcleo de Produção Braille- Produção de 430(554) páginas impressas na escrita Braille (transcrição);
- Escola Municipal Integral Bilíngue Libras /Português escrito: inauguração 15/08/2016
 - ✓ Equipe de trabalho: 06 professores, 01 coordenador pedagógico, 01 apoio pedagógico, 01 motorista, 01 cuidadora;
 - ✓ Quantitativo de estudantes: 62 estudantes surdos, 01 estudante com deficiência múltipla (surdez e autismo);
 - ✓ Nível de ensino: ensino fundamental (1º ao 5º ano).
- Otimização das Práticas Pedagógicas na Educação Especial II
 - ✓ Núcleos de enriquecimento para estudantes com características em altas habilidades / Superdotação - NEECHAS em funcionamento desde abril de 2015;
 - ✓ Atendimento dos estudantes avaliados com características de altas habilidades / Superdotação nas UEBs.
 - ✓ Atualmente possui 60 estudantes matriculados no Núcleo participando de oficinas (xadrez, teatro de improviso musicalidade e pintura em tela, robótica, vídeo game desenvolvendo projetos que tem como produto final escritores mirins.
 - ✓ Parceria com: SESC, CEUMA, UFMA, CRUZ VERMELHA E UEMA.

Enriquecimento da capacidade oratória, escrita do aluno com vistas a produção e lançamentos de livros produzidos pelos alunos: As aventuras do elefante, aluno de 08 anos e Bagunça da arte aluna de 10 anos.

- Projeto Construindo Possibilidades de Ensino e Aprendizagem para estudantes que apresentam prejuízos no desenvolvimento cognitivo, integração social /ou locomoção, alunos matriculados na rede municipal de ensino;
- Esta proposta tem como objetivo norteador, oportunizar diversas formas de ensino para estudantes que apresentam prejuízos severos na comunicação, domínio cognitivo, interação comportamento, social e ou/locomoção, respeitando suas dificuldades e valorizando suas habilidades, buscando promoção da aprendizagem;
- Projeto formação para docentes e demais profissionais da rede municipal;
- Realização de curso de Autismo com 02 turmas em andamento;
- Realização do curso de Altas habilidades / Superdotação com 01 turma em andamento.

Historicamente, as mudanças visíveis rompendo os paradigmas inerentes a exclusão da pessoa com diversidade funcional começaram a despontar expressivamente no final do século passado, principalmente a partir da Declaração de Salamanca, documento citado no início dessa pesquisa que trata dos Princípios, Políticas e Práticas na Área das necessidades Educativas Especiais(UNESCO 1994) com reconhecimento da educação inclusiva e como direcionamento educacional prioritário em vários países dentre eles o Brasil.

Portanto, pensar na perspectiva da educação inclusiva, convida aos governantes a promover mudanças adequadas no sistema de ensino de modo a oferecer a todos os alunos em suas diferentes faixas etárias, acesso aos conteúdos, conceitos e valores bem como as experiências materializadas no processo de ensino aprendizagem. Isso pressupõem reconhecimento das diversidades funcionais individuais de qualquer origem, estabelecido pela (UNESCO, 1994):

O Princípio básico desse modelo, é que todos os alunos, independentemente de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, sejam acolhidas nas escolas regulares as quais devem se adaptar para atender as suas necessidades pois

se constituem como meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias e como consequência, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (p.20).

Para tanto, é necessário a compreensão de que as diferenças existem, mas o ideal democrático da igualdade das oportunidades e de respeito a essas diferenças precisa ser encarado com seriedade e muita responsabilidade, implicando, portanto, num processo de reestruturação em todos os aspectos inerentes da escola, envolvendo todos os seus sujeitos, estendendo-se por toda a sua estrutura social e global. Neste contexto a execução de um plano voltado especificamente a implementar um sistema de educação inclusiva é desafiador, visto as inúmeras exigências em seu conjunto de leis, decretos e orientações que ultrapassa a estrutura física e funcional dos serviços das instituições brasileiras, há que se transpor essa barreiras, obstáculos que devem ser vencidos através de um imenso desejo de inclusão no sentido de que o dever tem que ser cumprido com muita responsabilidade e amor ao próximo, onde a superação abunde e todos os entraves sejam eliminados pois, para Mantoan (1997) as escolas inclusivas são aquelas que:

Propõem um modo de constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois, não se limita somente a ajudar os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (p.45):

Os educadores são peças importantíssimas na vida da escola, não só pela participação no processo educativo, mas pela sua contribuição na transformação da sociedade, portanto, devem reconhecer os problemas de uma escola diante das desigualdades sociais, sem perder o foco de que é nesse espaço escolar em que o aprendizado do respeito mútuo e da humildade deve acontecer. Sobre isso Oliveira *apud* Freire, 1998 faz as seguintes considerações:

A aprendizagem acontecerá certamente porque os subsídios necessários ao desenvolvimento do processo serão apontados, levando-se em conta a realidade da comunidade. Os métodos e as metas serão criados pelo esforço conjunto. Todo trabalho pedagógico será orientado pelo espírito de compreensão e respeito, características do processo educativo (p. 120).

É nesse contexto que se entende as propostas apontadas pela Superintendência da Educação Especial/Inclusiva da rede Municipal de Ensino de São Luís, ao elaborar seus projetos, programas e ações, tem como princípios a educação para todos na inclusão escolar por meio de um processo transformação social, cultural e de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, destacando em seus pressupostos, a criação de uma cultura inclusiva na sociedade; a elaboração de programas para uma política de inclusão e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, e inovadoras na escola e na sala de aula.

A equipe do SAEE, buscou um referencial para atender as necessidades de garantir o estabelecimento de um sistema educacional inclusivo de acordo com a Resolução (NE/CEB N° .4 de 2 de outubro de 2009) no seu ART.1º que estabelece; “[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento altas habilidades / Superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) [...]” (BRASIL, 2009).

CAPITULO II – METODOLOGIA APLICADA NA PESQUISA

Neste capítulo busca-se descrever a metodologia de estudo adotada na pesquisa, detalhando os aspectos práticos desse processo, bem como dos objetos de estudo, dos sujeitos investigados e dos instrumentos utilizados na coleta de dados.

2.1 Metodologia aplicada na pesquisa

Há algum tempo considerava-se a pesquisa científica “coisa de gênio, ou seja, algo excepcional, fruto de inspiração” avessa a qualquer tipo de planejamento. Hoje, já não é mais possível admitir essa ideia de “estado” pois se sabe que as descobertas e as invenções do mundo moderno não ocorrem por acaso ou por “intuição”, mas por meio de pesquisas sistemáticas organizadas (ANDRADE 1999, p.11).

Nesta perspectiva objetiva-se neste trabalho investigar o papel da escola no processo de inclusão dos alunos com diversidade funcional, o acesso e permanência destes na escola, especificamente na UEB Paulo de Tarso, localizada na cidade de São Luís, estado do Maranhão – Brasil. A investigação também se assenta sobre objetivos específicos como:

- Identificar as ações político pedagógicas que expressam a busca por uma educação inclusiva e efetiva de qualidade para “todos”;
- Compreender as contribuições da gestão democrática que subsidiam as ações docentes a fim de garantir a continuidade e o percurso escolar dos alunos com diversidade funcional.

Diante disso, o presente trabalho propôs-se a ter um caráter qualitativo, configurado como estudo descritivo, explorando ao máximo as situações que permitiram obter manifestações das questões estudadas. Constituiu-se num trabalho intensivo de busca direta dos fenômenos em suas aparições, pois se obteve contato direto com os sujeitos bem como com as condições favoráveis de investigação no qual o comportamento e as relações ocorreram naturalmente. A maior preocupação ocorreu em captar os elementos no processo investigativo e o modo como veicular os significados que os envolvidos atribuíram aos fatos relacionados as suas experiências a própria existência voltada ao interesse comum, onde veio a tona uma riqueza imensa de informações que permitiram aprofundar o conhecimento da interação das políticas públicas e gestão democrática, bem como suas características e princípios tendo como

finalidade o entendimento mais profundo acerca do paradigma da educação inclusiva efetiva na UEB Paulo de Tarso a partir dos seguintes passos:

- Levantamento bibliográfico e análise histórica da educação e dos caminhos percorridos pela inclusão das pessoas com diversidade funcional e as políticas públicas direcionadas a elas;
- Coletas de dados da UEB Paulo de Tarso;
- Levantamento do resultado e da análise documental e dos instrumentos utilizados para a coleta de dados;
- Elaboração de sugestões para a melhoria do desempenho das práticas pedagógicas inclusivas e no papel da gestão em suas ações visando uma educação de qualidade para todos;
- Elaboração de propostas para a Secretaria Municipal de Educação no seu papel de implementação das políticas públicas de inclusão dos alunos com diversidade funcional com base nos resultados a partir da produção desse trabalho.

Após a coleta de dados, Martins (2004, p.292) declara que as chamadas metodologias qualitativas, privilegiam a análise geral de micro processos, através dos estudos das ações sociais, individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador [...]se há uma característica dos métodos qualitativos, ela é a flexibilidade, principalmente quanto as técnicas de coletas de dados, incorporando aquelas mais adequadas à observação que esta sendo feita.

Ainda segundo Martins (2004), no desenvolvimento processual da pesquisa a partir da coleta de dados e da pesquisa bibliográfica, o objeto de estudo vai sendo elucidado tomando características e adquirindo contornos objetivos e práticos, permitindo ainda ao pesquisador lançar mão até de conversas informais, análise documental, história de vida entre outras possibilidades para a apreensão das nuances dos objetos estudados.

2.2 Objeto de estudo

Elegeu-se como objeto de estudo configurado na UEB Paulo de Tarso (escola pesquisada) que integra a Rede de Ensino Municipal de São Luis. No que diz respeito ao seu papel na implementação das Políticas Públicas e nas ações da Gestão Democrática para a

efetivação de uma Educação Inclusiva de qualidade, bem como o seu processo de acesso e permanência dos alunos com diversidade funcional nesta.

2.3 Sujeitos da pesquisa

Com referencia a escola foram investigados 20 professores das salas regular de ensino, e de recursos, professores de apoio todos atuantes da educação infantil ao ensino fundamental, séries iniciais e que possuem alunos com diversidades funcionais. Os alunos são distribuídos nos turnos matutinos e vespertinos pois frequentam as salas de recursos multifuncionais no contra turno. A gestora da UEB Paulo de Tarso atua há 10 anos nesta escola e tem formação em Gestão Escolar. A coordenadora da UEB Paulo de Tarso possui um a experiência de 20 anos no magistério e atua também como professora na sala de recursos com formação em Pedagogia. A superintendente da SAEE da Rede Municipal de Ensino trabalha há 20 anos na rede, atuou como Gestão de uma escola por 15 anos e atualmente na superintendência. Possui Pós-Graduação, a nível de doutorado, em Gestão e realiza um extraordinário trabalho junto a SEMED voltado para a educação inclusiva atendendo todas as UEBs, responsável pela formação continuada dos professores especialistas, sala regular se ensino e de apoio além de oferecer também formação para gestores, coordenadores e atendimento às famílias dos alunos com diversidade funcional. Outros serviços oferecidos pela SAEE estão referidos no decorrer desta pesquisa, bem como seus processos e ações pedagógicas.

2.4 Procedimentos para coleta e análise de dados

Elencam-se a seguir os critérios adotados para a coleta de dados e os procedimentos para o analise e transcrição destes. Selecionou-se os sujeitos para a coleta de dados na UEB Paulo de Tarso, envolvidos com alunos com diversidade funcional, tendo como requisito básico a atuação nessa escola e estar envolvido na orientação, gestão coordenação e ensino em salas de ensino regular ou de recursos multifuncionais e apoio. Seleção e análise dos documentos oficiais de cunho, nacional, internacional, estadual e municipal e os documentos normativos da escola pesquisada:

DOCUMENTO UNIVERSAL

- Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Satisfação das necessidades Básicas da Aprendizagem (1990);

- Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (1994);
- Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999).

DOCUMENTO NACIONAL

- Constituição Federal (1988);
- Lei Federal Nº 8.069/1990. Política Nacional de Educação Especial (1994);
- Parâmetros Curriculares Nacionais (1999);
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN 9394/96;
- Lei Nº 10.972/2001e a Resolução CNE/CEB Nº2/2001;
- Plano Nacional de Educação-PNE (2001).

DOCUMENTOS DO ESTADO

- Constituição do Estado do Maranhão (1989);
- Resolução Nº 291/2002 do CEE/MA.

DOCUMENTOS MUNICIPAL

- Resolução Nº10/2004 do CME;
- Relatório da Educação Especial /SEMED.

DOCUMENTOS DA ESCOLA

- Proposta Curricular da SEMED;
- Projeto Político Pedagógico-PPP;
- Regimento Interno.

Além dos documentos analisados que se firmaram como instrumentos importantes para o entendimento da organização da cultura escolar na UEB Paulo de Tarso, buscou-se junto a equipe pedagógica, conhecimento sobre as atividades e projetos socioculturais realizados na escola que contemplassem os alunos com diversidades funcionais, tais como:

- Elaboração do roteiro de entrevista estruturadas e semiestruturadas realizadas com a Gestão, Coordenação e com a Superintendência da SAEE;

- Elaboração de questionário para os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Vale esclarecer que os questionários direcionados aos professores das salas de ensino regular, de recursos e de apoio, apresentam questões semelhantes no que diz respeito às Políticas Públicas, Gestão Democrática e Inclusão Escolar.

CAPÍTULO III – RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo será apresentado o perfil dos sujeitos da escola pesquisada, as entrevistas, os questionários e o atendimento oferecido pela UEB Paulo de Tarso, que serão analisados e comentados a luz dos documentos legais e normativos da rede Municipal de Ensino de São Luís, da escola, e do suporte dos teóricos citados na apresentação desse trabalho.

3.1 Sujeitos entrevistados, relacionamento com a UEB e o apoio da Superintendência da Educação Especial

Os partícipes da pesquisa serão caracterizados pela função que cada um exerce, como; Diretora, Vice-Diretora, Coordenadora Pedagógica/ series iniciais, Professor/ sala regular, Professor/ sala de recursos multifuncionais, Professor AEE, Superintendente da SAEE.

Quadro 5 – Categoria dos sujeitos da pesquisa:

Sujeitos da pesquisa			
Equipe Gestora	Diretora	01	D
	Vice-Diretora	01	VD
Equipe Pedagógica	Coord. Pedagógica	01	CP
	Coord. Ped. /M Educ.	01	CPME
Atendimento Educ. Esp. AEE	Superintendente – SAEE	01	S.SAEE
	Prof. SRECUR-M	04	PSR
Corpo Docente	Professor Regente	09	P/R
	Professor Apoio	02	P/A

(Fonte: elaborado pela autora)

A unidade básica de ensino Paulo de Tarso, escola contemplada para campo dessa pesquisa, por atender a uma clientela bem diversificada, referência na Rede Municipal de Ensino de São Luís, como uma escola inclusiva, polo de reuniões da equipe da SAEE, seus alunos são provenientes das diversas camadas social e cultural, as salas de recursos que atendem alunos nos turnos matutino e vespertino, possuem um riquíssimo acervo de material didático, incluindo jogos e tecnologia assistiva diversa.

Quadro 6 – Formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa:

Função	Formação Inicial	Pós-Graduação	Tempo na Rede
Diretora	Pedagogia	Gestão Educacional	12
Vice-Diretora	Pedagogia		
Coord. Pedagógica	Pedagogia		13
Coord. Ped. M/Educ.	Pedagogia	Psicopedagogia	15
Superintendente-SAAE	Licenciatura em Matemática	Doutorado	22
Prof. AEE 01	Pedagogia	Atend. EE	07
Prof. AEE 02	Pedagogia	Atend. EE	18
Prof. AEE 03	Pedagogia	Capac. AEE	15
Prof. AEE 04	Pedagogia	Atend. EE	15

(Fonte: elaborado pela autora)

Atualmente, há sessenta alunos frequentando a sala de recursos nos dois turnos, a sala conta com uma equipe competente de docentes, cujo trabalho é compartilhado, o atendimento diversificado de modo que contemple todas as diversidades presentes como alunos com Síndrome de Down, Síndrome de Reth, Síndrome de Asperger, baixa visão, surdez, surdo/cegueira, deficiência intelectual, deficiência física, deficiência auditiva, deficiências múltiplas, autismo e altas habilidades / Superdotação.

Nesse contexto, a equipe da sala de recursos ainda enfrenta desafio do acolhimento, pois o número nesse ambiente de trabalho é maior que o espaço disponibilizado, mesmo com toda estrutura física organizada, então se faz necessário agendar o atendimento dos alunos por dias e horas marcadas, bem como a contemplação de síndromes afins quando possível em dupla ou trio para não perder a qualidade do atendimento, o grupo por deficiência como é o caso dos surdos, porém no caso do autismo o atendimento carece ser individualizado.

Quadro 7 – Formação Acadêmica dos sujeitos da pesquisa

Função	Formação Inicial	Pós-Graduação
Regente 1	Pedagogia	Psicopedagogia
Regente 2	Licenciatura em Geografia	—————
Regente 3	Pedagogia	—————
Regente 4	Licenciatura em Letras	—————
Regente 5	Licenciatura em História	ADM/Supervisão
Regente 6	Licenciatura em Matemática	Ed. Infantil
Regente 7	Pedagogia	Ed. Especial
Regente 8	Pedagogia	Coord. /Orientação
Regente 9	Pedagogia	—————

(Fonte: elaborado pela autora)

Durante noventa dias, esta pesquisadora acompanhou o trabalho realizado na sala de recursos, bem como planejamento e acompanhamento dos docentes para cada diversidade ali presente. O desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual através de jogos educativos que exigem concentração e participação ativa nas atividades propostas é perceptível, o que contribui para que esse professor desenvolva sua criatividade pedagógica, lembrando que a prática inclusiva tem como ponto focal a aprendizagem.

As entrevistas realizadas aconteceram na sala da diretora, esta, de muito boa vontade cedeu 25 minutos do seu tempo, visto ser uma escola de grande porte e com muitas solicitações da sua presença. A transcrição dessa entrevista foi realizada posteriormente perfazendo um total de três páginas, vide Apêndice 2. A vice-diretora atende a escola no turno vespertino e em algumas vezes no noturno, motivo pelo qual não disponibilizou tempo para entrevista também alegando acúmulo de atividades exigidas pela Secretaria de Educação, o que foi entendido como justificativa válida para o momento, visto a pesquisa acontecer no turno matutino.

A coordenadora pedagógica do turno matutino, de prontidão ofereceu-nos apoio em contribuir com o que fosse necessário durante a pesquisa no ambiente da escola, profissional com quinze anos de experiência na Rede de São Luís, mas com vinte e seis anos no exercício da função, sua relação com a equipe gestora é muito boa, bem como com os docentes e demais funcionários da escola, mostrou-se preocupada com o bom andamento do trabalho em sala de aula e dos encaminhamentos à sala de recursos, atende às famílias promovendo reuniões e individualmente, tal qual acontece o atendimento ao corpo docente. Observou-se por ser a escola de grande porte com doze salas em funcionamento pela manhã, com apenas uma coordenadora para acompanhar todo o trabalho pedagógico, é possível inferir que o fator tempo

é escasso para a demanda, mas que através de adequações caminha-se para um equilíbrio possível.

Em um segundo momento da entrevista foi realizado com a Superintendente da Educação Especial, profissional muito solicitada pela sua equipe técnica devido ao grande número de matrículas de alunos com diversidade funcional na Rede Municipal de Ensino de São Luís. Convém destacar que essa entrevista ocorreu na SEMED/Sala da Superintendência do AEE, e a Superintendente disponibilizou duas horas do seu tempo para participar da entrevista e comentou o trabalho que ali vem sendo desenvolvido de forma brilhante e competente, sempre observando que à medida que as políticas foram sendo difundidas na sociedade, coube à SAEE promover a sensibilização dos membros de sua equipe quanto à necessidade de assumirem um trabalho dinâmico e de qualidade para oferecer à Rede de Educação Municipal de São Luís.

Nesse contexto, a implementação das ações advindas da política de inclusão, constantes dos documentos do Ministério da Educação e Cultura – MEC e os demais que corroboram com esses pressupostos contribuem para a efetivação dessas ações na escola, portanto conheceu o cerne do trabalho da SAEE contribuiu de forma consubstancial para que essa pesquisa tivesse um referencial teórico para o seu segmento no ambiente da escola e o levantamento de questões pertinentes a esse ambiente. Como:

- Como a educação inclusiva é abordada pela atual política educacional do Município de São Luís?
- Quais as ações desenvolvidas pela SAEE para garantia da inclusão e permanência dos alunos com diversidade funcional na Rede?
- Qual a importância das salas de recursos multifuncionais na escola e como o seu trabalho é avaliado?

Convém enfatizar que as análises de alguns projetos realizados pela SAEE já mencionados em parágrafos anteriores firmaram-se como instrumentos para o entendimento da organização que gira em torno dessa secretaria ao mesmo tempo em que fundamentaram afirmações e declarações apresentadas neste estudo pela pesquisadora, além do conhecimento de conteúdo valioso oferecido nas formações realizadas mensalmente para os docentes do AEE

e os cursos oferecidos para alunos e famílias, existe um acompanhamento nas escolas realizado pela equipe técnica com os alunos com diversidade funcional e o desenvolvimento destes.

Segundo Mattos & Mattos (2010, p. 236) “todos se tornam coagentes da prática pedagógica e da vida escolar, são parceiros, vivendo em sincronia, coerentes com o momento histórico e com a realidade sociocultural”. Assim quando autoridades educacionais, profissionais da escola como gestores, professores, especialistas, membros do colegiado, funcionários e comunidade se reúnem democraticamente e permite que as decisões e ações partam de um processo de discussão conjunta, a educação inclusiva acontece de maneira significativa e o ideal democrático de oportunidades e de respeito às diferenças torna-se real e efetivo.

A quarta parte da pesquisa foi destinada à aplicação dos questionários aos professores da sala comum onde há inclusão de alunos com diversidade funcional, professores de salas de recursos, professores de apoio, gestor, coordenador pedagógico e superintendente do AEE, questionários constantes no Apêndice 1 deste trabalho.

O objetivo desses questionários era identificar a visão e a postura desses profissionais quanto ao processo da educação inclusiva na escola e implicação disso na permanência e desenvolvimento desses alunos no ambiente escolar, o processo de aplicação contou com a participação desses profissionais no próprio ambiente de trabalho, nos horários de recreação dos seus alunos e no horário de atividade de educação física ao longo dos meses de abril a junho sendo importante ressaltar que durante esse período esta pesquisadora esteve nas salas regular/recursos, nos recreios e nas atividades extraclasse, nas reuniões de pais e mestres/coordenação e pais dos alunos com diversidades funcionais e com convite aceito para participar de uma aula passeio no Centro Histórico de São Luís com visita ao Museu Histórico.

Foi momento de muita interação e conhecimento cultural para os alunos, bem proveitoso para esta pesquisadora, onde se observou que alunos com diversidade funcional acompanharam com atenção todo o ambiente visitado, as orientações dos monitores, dos professores presentes e guias do museu, bem como todo o trajeto conduzido pela orla marítima da Cidade. Oliveira, grande educadora e escritora brasileira, faz uma proposta pedagógica a partir dessas considerações, conforme Oliveira, 1998:

“A escola tem acesso a espaços públicos para comandar seu programa cultural, sempre que concluir por essa opção, para que saia de corredores e pátios minúsculos com realização de eventos inexpressivos. Tudo deve ser grandioso, organizado abrangente, nunca se contentando com a avaliação do “mais ou menos”. Dentro do binômio educação-cultura, há de se implantar um novo conceito de expansão qualitativa” (p.138).

Ainda segundo Oliveira, o respeito à cultura de cada indivíduo deve ser a base da educação e o início de uma proposta bem-sucedida. O método pedagógico nasce da realidade de cada grupo, portanto há que se somarem esforços e dedicação voltados para a educação inclusiva, pois nossa realidade mostra um longo caminho a percorrer com obsessão pela igualdade de oportunidades para “todos” na educação brasileira. Diante disso, ao analisar as respostas das entrevistas da UEB Paulo de Tarso, acerca das ações realizadas para que o aluno com diversidade funcional, não saia do processo como entrou, observou-se que há uma visão clara da proposta de inclusão, mas a sua prática ainda depende de rupturas e superações como na fala da gestora: “A formação dos professores é de excelência porque se tiver de trinta dias todos os professores depois a gente vem fazer a segunda ação a reunião com os pais eu acho que fortalece muito dentro da escola”. (Entrevista com gestora).

Sabe-se que para a construção de uma escola inclusiva é necessário que além da formação de professores, mudanças no espaço, flexibilização de currículo e adaptações pedagógicas são estratégias fundamentais para o bom andamento do processo, mas ainda deve ser levado em consideração os diferentes modos e tempos de aprendizagem, pois Glat 2011 p. 23 afirma [...] a transformação na prática pedagógica favorecerá o processo de ensino aprendizagem e possibilitará seu desenvolvimento social e acadêmico. Na visão da gestora, as dificuldades ou os desafios presentes e pertinentes dentro da escola para aprimorar o atendimento ao aluno com diversidade funcional no dia a dia encontra-se na falta de pessoal de apoio no início do ano letivo e no decorrer como mostra em sua fala:

“O desafio da nossa escola nós encontramos muito, a falta de um cuidador, nós temos sessenta e duas crianças e temos só um cuidador é masculino precisamos de um feminino a família nos ajudando, porque tem aluno que o limite dele é até 9h30 ou 10h mas a mãe entende que ele tem que ir até 11h30, então ele já não quer ficar na sala de aula mas com o tempo vai passando e a gente vai conquistando esses espaço porque hoje nós já temos criança que é autista que saía nesse horário, mas a gente tá conseguindo que ele saia 11h30 já se consegue que a mãe nos ajude dentro da escola e a cada dia que passa a gente tá tentando fortalecer essa inclusão UEB Paulo de Tarso”

Dessa forma, ao analisar a conjuntura de implementação da educação inclusiva, a fala da gestora está atrelada as muitas necessidades que ainda permeiam essa pratica e encontra respaldo nas palavras de Glat 2011, p. 24. “O mediador ou facilitador de aprendizagem por sua vez é um elemento (pode ser um estagiário) de apoio ao professor da turma comum em que haja algum aluno especial incluído que necessite de atendimento mais individualizado.”

Diante disso, a fala da gestora se encontra, na carência desse mediador para dar apoio no dia a dia onde se observou que a escola possui apenas um cuidador masculino para atender meninos e em raros casos as meninas na locomoção às dependências, este é muito solicitado devido ao número de alunos com diversidade funcional no turno matutino, e na ausência desse cuidador a escola precisa deslocar pessoal da secretaria, portaria e outros. Então, considerando o contexto histórico da educação especial e as considerações da educação inclusiva hoje atrelada a uma gestão democrática, nota-se que há um favorecimento muito bom nas relações dos sujeitos da escola e a comunidade, portanto os avanços precisam ser considerados, o que na fala da gestora e apresentado a seguir:

“A UEB já tinha classe especial em 2007, então a partir desse momento que o MEC baixou uma lei que agora eu não me lembro de que a gente tinha que fazer a inclusão em sala de aula, nós começamos com aluno com deficiência intelectual, surdo e depois foi avançando, hoje nós temos cadeirante, nós temos autista, então todos os dias a gente vê os limites deles ultrapassando, crianças já se desenvolvendo no conhecimento das letras, fazendo o nome, então tudo que é deles que eles traz de novo é um avanço pra quem não fazia nada. A sala de recursos é riquíssima de material que as meninas fazem excelente trabalho, então eu vejo as crianças e os pais também elogia, João é cadeirante, ele e a mãe estão muito felizes porque ele conseguiu tirar do quadro ele tem deficiência motora ele também estava muito feliz então para a gente é muito gratificante”.

Essa perspectiva também pode ser verificada na fala da coordenadora pedagógica. Ela afirma que a interação vem acontecendo à medida que as professoras da sala comum e sala de recursos interagem.

“O aspecto da integração das crianças deficientes com os demais alunos em todas as situações da escola, eles estão sempre presentes sem qualquer discriminação, né, e tanto é que a questão da comunidade surda que vem sendo muito agraciada por causa desses cursos extraclasse, né, que tão acontecendo dada pela sala de recursos nas salas regulares, assim como nas festinhas, nas apresentações todos eles estão incluídos”.

Nesse contexto, tanto a gestora quanto a coordenadora pedagógica ao responderem à pergunta relacionada aos avanços significativos da inclusão, infere-se que ainda são tímidos os avanços, pelo menos no que se refere ao conhecimento destes por parte da equipe de gestão e coordenação, e os relatos ainda demonstram que a implementação da política de educação inclusiva requer o envolvimento conjunto de todos os professores presentes no ambiente escolar, equipe de apoio e de gestores, num esforço comum para que o aluno não seja apenas acolhido no espaço da escola,, mas avance no aprendizado de conteúdos significativos para a vida toda. Segundo Glat (2011 p. 31) [...] O aluno está incluído fisicamente na turma comum e pode até ter uma boa integração social com os colegas, mas fica excluído do processo de ensino aprendizagem.

Para tanto, pode-se considerar que à instituição escolar cabe apropriar-se de todos os recursos disponíveis e apresentar ações que contribuam na inovação de práticas pedagógicas, flexibilização curricular com adaptações de conteúdos programáticos, bem como a formação continuada dos professores da sala comum voltada à aprendizagem dos alunos com diversidade funcional. Diante disso, questionou-se a proposta da SAEE para a escola, de que maneira tem contribuído com o processo de inclusão e como os professores têm buscado esse atendimento que a superintendência disponibiliza. As falas seguintes da gestora, bem como da coordenadora demonstram visões do serviço da SAEE e suas contribuições na UEB Paulo de Tarso.

“A política da SEMED, ela precisa tá mais presente porque a gente se vê muito só em termo de inclusão, eles têm a política deles que eles levam para a inclusão, mas o chão da escola que é primordial pra a gente tá junto, ainda fica ainda muito a desejar, ainda tem que ter muita parceria com a escola, porque tudo que a gente precisa a gente consegue, então quem faz a inclusão realmente é a escola dentro da escola, é aqui que a gente vê o resultado”.

“Entendo que a proposta ela se dá em vários níveis, né, dependendo das condições em que o aluno se apresenta e a sua dificuldade e a sua necessidade, como dentro dos transtornos das deficiências, né, e a nós aqui na escola, nós temos a graça de ter a sala de recursos e nossos professores da sala de recursos atendem também os nossos alunos, então fica mais fácil pra que a gente possa interagir e atender melhor os nossos alunos, então não sentimos tantas necessidades e as dificuldades propostas que são levantadas em algumas escolas, na nossa escola pelo menos a gente tenta integrar esse dando feedback pra sala, da sala de recursos que é onde o aluno é trabalhado dentro das suas necessidades especiais”.

Percebeu-se aqui que os entrevistados ainda desconhecem a atual política da educação especial/inclusiva da SAEE e seu extenso programa de educação especial para a rede municipal de ensino de São Luís. Considerando o grande número de escolas da rede com seu expressivo número de servidores e elevado contingente de alunos matriculados na rede com diversidade funcional, acredita-se nos muitos desafios da SAEE em se fazer presente a tempo nas UEBs com seus representantes.

Oferecer apoio técnico pedagógico aos professores das classes comuns, orientar e prestar atendimento aos responsáveis pelos alunos com diversidade funcional e ainda promover encaminhamento de alguns para atendimento à saúde, ainda sim está sempre sendo divulgado pela própria equipe do SAEE, seus serviços e seus cursos para capacitação dos servidores e suas atividades extras SEMED. De acordo com o SAEE em relatório de programação 2016 foi oferecido: Programa de Formação para Docentes e Demais Profissionais da EE, conforme relatório Anual, 20016:

- 36 encontros de formação continuada para professores do ensino comum;
- 12 encontros de formação continuada para os técnicos de acompanhamento;
- 08 encontros de formação continuada para professores da sala de recursos;
- 18 participações nas formações de coordenadores pedagógicas;
- 02 formações para cuidadores.

Essa forma, ao analisar o programa da SAEE, fica evidente que esta vem cumprindo e garantindo o que está estabelecido como competência da Secretaria Municipal de Educação SEMED. Na sua proposta curricular onde apresenta a política educacional norteadora do

Sistema, que reza todas as orientações dirigidas para a prática pedagógica na sua rede de ensino e no que se refere à formação dos sujeitos da escola diz que: “Formações continuadas dos gestores, coordenadores pedagógicos e professores para que a melhoria na qualidade da Rede Municipal de São Luís seja alcançada, a formação continuada dos profissionais da educação deve se constituir em política permanente” Proposta Curricular (2005).

Nessa perspectiva, a Superintendência da Educação Especial por meio da sua entrevista, também realizada nas dependências da SAEE deixou claro as suas atribuições e participação ativa na Rede Municipal de São Luís para a implementação das políticas de educação inclusiva, bem como os seus desafios. Questionada sobre a política da educação especial numa perspectiva inclusiva a superintendência diz que:

“A proposta curricular da Rede” Municipal de Ensino contempla a valorização do ser humano na perspectiva de potencializar os espaços existentes na escola de garantir o AEE para os estudantes público-alvo da educação especial (estudantes com DF) nas salas de recursos multifuncionais permitindo-lhes uma participação efetiva, eliminando tudo que venha a ser obstáculo no ambiente escolar e que atrapalhe o bom andamento do trabalho. A SAEE trabalha com programas e ações que objetivam garantir a qualidade de ensino com inovação pedagógica incluindo a formação continuada de todos os servidores”.

Assim, os programas e as ações da SAEE atrelados à interlocução com as UEBs para a implementação do processo de inclusão na sala regular de ensino é de vital importância, pois se observa um caminho a percorrer onde haverá um esforço conjunto para se chegar aos avanços desejados na questão da educação inclusiva, lembrando que as ações planejadas que objetivam a melhoria de todos os trabalhos que permeiam a educação, as inovações e as práticas educacionais, os documentos normativos da instituição estão sob a égide dos pressupostos legais oficiais do MEC, LDB e Secretarias de Educação Estadual e Municipal.

Segundo o MEC (2004 p. 10), uma escola inclusiva implica “transformações no contexto educacional; transformações de ideias, de atitudes e da prática das relações sociais, tanto no âmbito político administrativo, como no didático pedagógico” e ainda convida a todos os sujeitos da escola, familiares e comunidade a participarem conscientemente e de forma responsável da construção dessa escola inclusiva.

Diante disso e pensando na perspectiva dos avanços e desafios relacionados ainda a inclusão na escola pública, a Superintendente foi questionada sobre “as ações desenvolvidas

pela SEMED junto a SAEE para a garantia da inclusão e permanência desses alunos com diversidade funcional na Rede”

Esta relata que: “Mesmo com a necessidade de recursos humanos no próprio órgão e recursos materiais, financeiros é necessário avançar, então, aqui temos uma equipe que trabalha corre e planeja, então como a demanda que é grande, né, o trabalho tem de ser realizado, tem de acontecer, há um compromisso em elaborar e fazer acontecer, então temos projetos, programas, ações, muitos cuja relação passarei em suas mãos, não posso contemplar todos aqui, e alguns estão em andamento, aguardando aprovação e liberação de recursos pelo Secretário de Educação.

É importante destacar na fala da Supervisora SAEE a necessidade de trabalho envolvendo toda a equipe mesmo diante de carências, observou-se uma equipe dinâmica para o desenvolvimento dos projetos, programas e ações, objetivando à garantia da qualidade da educação especial numa perspectiva inclusiva na rede, garantindo o acesso e permanência dos estudantes com diversidade funcional ou não. Entretanto, não se pode considerar que o processo ocorre sem dificuldades, elas existem e precisam ser consideradas para que se trabalhe com objetivos de soma-las.

Portanto, ao mesmo tempo em que se observa uma vontade advinda dos profissionais do SAEE na implementação dos projetos e programas, muito bem elaborados, fica notório o consenso em relação às preocupações ou insatisfações tanto da equipe pedagógica do SAEE acerca das carências de material humano e a disponibilização destes pelo poder público, principalmente ligados às áreas da saúde, serviço social e apoio educacional. Nesse sentido, a Superintendente da SAEE comenta a seguinte questão:

Como gestora de um sistema que implica o ordenamento normativo e jurídico e a vinculação de instituições sociais por meio de diretrizes comuns. Comente esse caminho percorrido diante da atual conjuntura político-educacional:

“E algumas dificuldades ainda permeiam esse caminho, há que se buscar muitas parcerias para o bom andamento dos programas e projetos que aqui são elaborados e muitos deles nos encantam, nos dão prazer ao planejar, procuramos articulação entre outras Inter setoriais, interinstitucionais e a nossa equipe, isso tem fortalecido e otimizado as nossas ações. Muitas parcerias têm sido firmadas com instituições e estabelecimentos com vínculos empregatícios, mostrando-nos que podemos seguir em frente com vontade e comprometimento, já avançamos muito visto as barreiras que ficaram pra traz, enfim, há uma proposta em andamento para a criação de cargos para concurso público onde aguardamos a realização ainda este ano para suprir as

necessidades da Rede, pois foram solicitados profissionais capacitados para atuarem no SAAE e nas UEBs”

Então, ao analisarmos o contexto histórico, que envolveu a educação especial e as atuais considerações quanto à educação inclusiva, fica evidente que há uma nova concepção acerca do processo de inclusão. Há um novo olhar sobre o desenvolvimento e implementação das ações e isso precisa ser considerado à luz das diretrizes, decreto e documentos normativos que orientam essa trajetória, conforme (Belisario, 2005):

Professores, coordenação, direção e secretaria devem assumir o compromisso por uma educação subsidiada por um trabalho constante de construção e reconstrução partindo da realidade educacional de maneira que constitua uma escola que inclua independente de paradigmas.

Ainda cabe destacar que a trajetória da UEB Paulo de Tarso, com quase vinte anos de existência, já conhecida como uma escola de inclusão, teve seu início marcado pela busca de ações para melhorar o seu trabalho junto à comunidade onde está inserida, formando sua primeira turma de educação especial para surdos em 2002 e turmas comuns com número expressivo de alunos com DF matriculados e inseridos em salas com trinta alunos cada, o que acarretava muitas dificuldades para o professor desenvolver um trabalho de qualidade que atendesse a “todos”.

Com base nessas afirmações, fica evidente a importância de se analisar a atuação do corpo docente no processo de inclusão, bem como as suas dificuldades e progressos em sala de aula, Segundo Raiça (2006, p. 6), “incluir pessoas com necessidades educacionais especiais tem sido um grande desafio aos professores que muitas vezes se veem despreparados e sem apoio para a função”. É um processo complexo, que exige esforço conjunto, dedicação, qualificação profissional e mudança na maneira de conduzir sua prática pedagógica que agora deverá girar em torno da inclusão e seus aspectos variados de necessidades, visto que a falta de qualificação profissional muitas vezes reflete negativamente na sua prática e nos resultados obtidos em sala de aula.

Portanto, a atuação do professor em especial no processo de inclusão exige que este esteja atualizado em competências e habilidades específicas para tal. Sabendo que a formação

continuada desse profissional está amparada na LDB 9394/96, bem como nos documentos oficiais do MEC. Além de habilitados, os professores devem ser identificados com as ansiedades e expectativas dos seus alunos e serem capazes de compreendê-los em suas limitações.

Durante o processo de observação em sala de aula comum e sala de recursos, percebeu-se que as dificuldades encontradas pela maior parte dos professores residem no fato destes atenderem um grande número de alunos e precisarem também aplicar técnicas diferenciadas para alcançar os alunos com DF, que muitas vezes não acompanham com interesse o que está sendo apresentado de modo geral, onde muitos deles com déficit de aprendizagem ficam dispersos, então há que se pensar em provocar nestes as potencialidades dispostas de modo diferenciado aos outros.

Diante disso, para se alcançar os objetivos almejados de interação e aprendizagem de realização e inserção na sociedade para exercício da cidadania plena daqueles que procuram a escola como a única oportunidade de sobrevivência nessa sociedade perversa e excludente, há que se contar uma postura profissional de respeito para compreensão de pequenos detalhes importantes que geram confiança e se transformam num grande incentivo, rompendo assim com o paradigma do individualismo e da discriminação, pois segundo Ayres (2010, p. 228), “para se alcançar a inclusão voltada para além da escola, ou seja, para a sociedade como um todo, deve haver preocupação com pessoas, com direitos e deveres e não com seus estereótipos”.

3.2 Questionário para os docentes/sala comum desta pesquisa

O instrumento utilizado para o desenvolvimento desta pesquisa, procurou-se fazer um recorte não apresentando graficamente, mas analisando à luz da teoria os dados nele decorrentes e comentando-os de acordo com os temas considerados. Em relação à identificação, às respostas pessoais ou comuns a todos foram contempladas em análises similares e tabuladas anteriormente.

1. Sobre a visão docente a respeito da inclusão de alunos com DF na UEB Paulo de Tarso: (PSC). A maioria das respostas faz menção à importância da escola para esses alunos, bem como da sua acessibilidade dizendo que a UEB está sim cumprindo seu papel nessa garantia, mas que ainda é necessário aperfeiçoar pois se trata de um processo em construção. Observou-se aqui que esses professores destacaram a postura da escola como algo positivo na

efetivação desse processo, todavia há que se evoluir muito nesse acolhimento e acompanhamento;

2. Sobre o papel do educador do atendimento educacional especializado junto ao educador da sala comum e sua importância. Percebeu-se que todos os educadores em comum têm um entendimento da relevância dos dois profissionais em sala atuando juntos na rotina, alegando que a demanda de alunos com DF vem exigindo esse apoio mútuo, pois ambos os educadores têm responsabilidades no desenvolvimento do processo de inclusão.

3. Com relação aos obstáculos e às dificuldades no atendimento do aluno com DF e os demais alunos. Aqui se encontra a maioria das respostas, centradas no grande número de discentes em salas de aula, depois na falta de apoio do especialista em sala atuando junto ao professor regente, e ainda, a capacitação ou formação para os docentes da sala comum, justificam desafios. Essa realidade nas UEBs primeiramente vem contribuindo como fator negativo para a eficácia do ensino aprendizagem, da qualidade da educação e conseqüentemente de uma inclusão efetiva. A inclusão escolar deve ser caracterizada como um processo, à medida que as soluções vão sendo estruturadas para enfrentar as barreiras impostas à aprendizagem dos alunos, barreiras essas que sempre existirão porque haverá novos ingressantes e mesmo os alunos já existentes trarão sempre desafios cujas respostas atuais podem não ser suficientes. (Mantoan e Prieto 2006, p. 43, apud, Nascimento, 2014, p. 80)

4. Considerando o trabalho em sala de aula como fator de grande importância para o ensino e para a aprendizagem de “todos” os alunos e que deve contar com a presença de todos os sujeitos da escola nesse apoio. Questionou-se aqui sobre: Como os professores veem a presença da gestão na atuação do processo de inclusão. A maioria respondeu que esse apoio da gestão é fundamental para que o processo educacional aconteça com eficácia, porém, reconhece-se que atuação da gestora nesse sentido ainda é carente, devido as muitas atribuições desta com referência às burocracias e exigências da SEMED e outros problemas que precisam ser solucionados fora da escola. De acordo com Oliveira (1998, p. 24), quando o diretor programa sua vida de maneira a estar presente na escola, tudo é diferente. Sente-se mais segurança na equipe, existe harmonia nas decisões, os pais se sentem prestigiados e assistidos. Tudo funciona melhor. Diante disso, há que se ter prioridade quando se trata de apoio e participação no processo educacional: a busca conjunta de soluções para o fortalecimento do processo demanda escolhas e renúncias que suscitarão mudanças positivas; portanto, mediante

o esforço concentrado para atingir os objetivos propostos visando a uma educação de qualidade e uma educação inclusiva efetiva, essa deve estar atrelada a uma gestão democrática cujo objetivo maior deva ser criar oportunidades para integrar o estudante na sociedade, tornando-o capaz, produtivo e comprometido com todo o meio no qual está inserido.

5. Sobre a presença da família no apoio ao trabalho do professor. A maioria respondeu que a família é essencial para o avanço do processo, e na UEB Paulo de Tarso quase 90% das famílias dos alunos com DF estão presentes na instituição de ensino e procuram, na medida do possível, ajudar no atendimento à locomoção e naquilo que é solicitada, porém se sente, nesse momento, o protecionismo que nem sempre é benéfico para o aluno, mas no que tange ao acompanhamento das atividades e apoio em casa já se torna difícil porque muitos desses pais não foram alfabetizados e quem foi não sabe ensinar os conteúdos trabalhados e poucos pais contribuem nesse aspecto. Nesse contexto, Oliveira, em seu livro *Por Uma Escola Humana*, orienta a escola criar programas de assistência pedagógica para a família no contraturno e enfatiza que esta deve sempre se questionar sobre sua colaboração para a mudança social. Oliveira (1998, p. 48).

Hoje a SAEE contempla também em suas ações, programas e projetos de educação especial às famílias dos alunos com DF. Atualmente, a SAEE da SEMED de São Luís em seu programa para a Educação Especial preconiza que as famílias dos estudantes público-alvo da EE, com atendimento personalizado e em grupo, visitas domiciliares, reuniões sistemáticas, palestras educativas, envolvimento das famílias nos eventos socioculturais e políticos da escola. O programa que tem como título “Caminhar juntos” vem ampliando seu atendimento com as parcerias do serviço de saúde e assistência social.

Como todos os programas possuem suas diretrizes e cooperam para a promoção de uma inclusão social, também tem seus desafios, obstáculos e anseios; por conseguinte, O Programa “Caminhar Juntos” necessita de mais profissionais para atender todas as famílias dos alunos público-alvo da EE cuja demanda é maior que o esperado. É necessário contemplar e acompanhar a todos durante o ano letivo, visitar, encaminhar para outros programas, avaliar o que tem sido realizado e atualizar as propostas para dar continuidade com dinamismo e comprometimento.

3.3 Questionário realizado com Docentes da Sala de Recursos Multifuncionais

Foi questionado a experiência profissional desse docente e sua capacitação para atuar na implementação da proposta de inclusão dos alunos com DF na sala de recursos multifuncionais. Nota-se que 75% dos professores se dizem capacitados para atuarem na sala de recursos pois as formações oferecidas para esse grupo acontecem mensalmente e estes já possuem experiências com mais de 15 anos de magistério, graduação e especialização em AEE. Os 25%, que ainda encontram mais dificuldades têm entre 3 e 6 anos de experiências, mas já possuem especialização na área.

Aqui é importante destacar que os docentes do AEE iniciaram o exercício da profissão, respaldados nos princípios básicos que norteiam a educação nacional em acordo com as orientações da LDBEN 9394/96 e em decretos que o seguem. Observou-se também o compromisso desses docentes quanto aos seus currículos atualizados, formação continuada e o interesse em desenvolver práticas eficazes que contemplem as necessidades dos seus alunos, bem como em criar estratégias para a organização da rotina, visto o grande número de atendimentos diários na sala de recursos multifuncionais, porém na visão dessa pesquisadora, a organização esbarra na questão do tempo de permanência do aluno em sala, sendo o mesmo insuficiente para um acompanhamento e o aproveitamento mais preciso das atividades propostas, portanto se considera essencial uma revisão e avaliação desse fator imprescindível para o ensino aprendizagem desses alunos.

Sobre os serviços oferecidos aos alunos com diversidade funcional na sala de recursos, há uma organização desses alunos de acordo com as categorias das suas diversidades. Doravante, questionou-se aqui esses serviços e o público alvo atendido e obteve-se os seguintes itens:

- Tecnologia assistiva;
- Adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos de acordo com as necessidades do aluno;
- Ensino da Língua de Sinais (Libras) e Língua Portuguesa;
- Atendimento de todas as diversidades funcionais, com exceção da cegueira;

- Atendimento da deficiência intelectual, deficiência física, surdez, baixa visão, e transtorno do espectro autista (TEA);
- Estimulação sensorial desenvolvimento das capacidades motoras e cognitivas;
- A sala de recursos da UEB Paulo de Tarso, destaca-se como um ambiente quase completo e rico em materiais e tecnologias, com um suporte pedagógico muito bom, o que viabiliza um atendimento aos seus alunos de acordo com a nova Política de Educação Especial Inclusiva de 2007 que objetiva garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. Lembrando que existem desafios na questão ao tempo de permanência nesse ambiente, o que precisa ser avaliado.

Sobre as práticas pedagógicas essenciais para o desenvolvimento desses na sala de recursos:

- Os professores fizeram referência a essas práticas que são desenvolvidas por meio de alternativas diversas, das quais se destacam vivências de inclusão através de jogos, a experimentação de diferentes recursos educacionais que se materializam em atos coletivos de ensino e aprendizagem, de modo que esse alunado possa estar preparado para lidar com dificuldades na sala comum e até em casa.
- Observou-se na sala de recursos multifuncionais ao longo do período de pesquisa de campo, que as muitas oportunidades oferecidas aos alunos lhes proporcionam uma independência para a realização das atividades propostas e para outros, até mesmo a criatividade é aguçada. Apenas o fator tempo, já mencionado anteriormente quebra a harmonia e a continuidade de um serviço talvez bem mais proveitoso, promissor, o que é considerado na opinião da pesquisadora uma barreira para a realização de um trabalho que precisa da organização do fator tempo para a aprendizagem. De acordo com o MEC (Brasil 2004) Tezan; 2011) a um destaque para o ensino organizado de forma que o acesso ao conhecimento deve ser garantido através dos recursos necessidades, da busca pela flexibilização curricular através de ações eficazes bem como de uma avaliação formativa por meio de metodologias de ensino que estimule a uma aprendizagem significativa, removendo assim as barreiras arquitetônicas, estruturais e psicológicas ainda existentes no ambiente escolar.

- Portanto, é necessário que a implementação das políticas educacionais para a educação especial numa perspectiva inclusiva demande comprometimento com a inclusão, pois esta implica a presença a participação e aprendizagem qualquer adversidade que impeça um desses objetivos. Todo o processo fica comprometido.

Sobre os avanços relacionados as experiências na sala de recursos no prazo de um semestre de acompanhamento com esses alunos. Nessa questão 75% dos professores fizeram referência a socialização da comunicação, iniciativas, autoconfiança. Apenas 25% dos professores fizeram a observação da aprendizagem, principalmente nos casos dos alunos surdos a partir do ensino de línguas de sinais e da língua portuguesa, é em grupo em que na sua maioria não há comprometimento cognitivo. São mais participativos e a rotina favorece essa aquisição. Observação: existe um coral de surdos na escola e isso é a mola mestra o resgate da autoestima e da assiduidade desse grupo que participa das festas culturais, programações da rede e fora dela onde são convidados e se apresentam com grande interesse e satisfação.

Retomando o foco da aprendizagem significativa, eixo do tripé acesso, permanência e aprendizagem, percebeu-se que poucos professores fizeram referência a esse fator, visto a falta de avaliação dessas experiências e a retomada de ações com vista aos resultados e objetivos definidos a serem alcançados. Sabendo que a proposta de inclusão se fundamenta em princípios que primam pelas relações sociais e o estabelecimento destas, pautada no exercício da cidadania, deve-se avançar com as ações que preparam não só para a formação cultural, mas também em práticas que visem a formação científica e tecnológica de todos os alunos. Vale ressaltar que o processo de inclusão não é responsabilidade única do corpo docente da sala comum ou sala de recursos, mas que é a grande esperança para a operacionalização deste, portanto, a expectativa de sucesso se torna maior nesses ambientes que é claro, precisam de todo apoio que propicie essas condições.

Quanto aos desafios para a efetivação do processo de inclusão na sala de recursos. Diante dos muitos desafios, elencamos os pertinentes ao grupo e outros na fala dos professores a seguir:

- Número de alunos matriculados na sala de recursos;
- Fator tempo para o atendimento em detrimento aos objetivos propostos;

- Conhecimento sobre o autismo que ainda é pesquisado por muitos estudiosos, porém a prática ainda é limitada e tímida.

Em relação ao processo de inclusão do aluno surdo é o modelo educacional que para os surdos deve ser bilíngue e é algo ainda muito complexo, porque somente a presença do interprete em sala de aula não garante as questões metodológicas, vide (questionário professor sala/recursos). O convencimento dos professores do ensino comum a adequar seus planejamentos as necessidades dos alunos no ensino regular e efetivar a inclusão propriamente dita, vide (questionário professor sala/recursos). A vivência de algumas políticas públicas que são previstas em lei, porém ainda não acontecem na prática em nosso município, vide (questionário professor sala/recursos).

Diante disso pode ser observado que ainda há muito por fazer na perspectiva da educação inclusiva e sua implementação nas escolas públicas brasileiras. Existe consenso entre os docentes da sala de recursos quanto aos avanços e desafios, mas também cada um se destaca um aspecto a ser revisto e trabalhado. Para a professora que atende os surdos, há um ganho em relação a esse grupo na sala de recursos, nas atividades culturais, acessibilidade e interação entre eles, mas quando parte para a sala comum onde o professor interprete deve estar presente para fazer a ponte dos conteúdos programáticos com a clientela surda a partir do professor regente da sala, há uma inquietação entre eles, ou seja, o professor interprete e professor regente para atender essas necessidades e compartilhar com os outros alunos (ouvintes).

Portanto, não basta ser um profissional competente, mas há que se aprender no dia a dia no exercício da profissão, compartilhar dúvidas e conhecimentos e acima de tudo acreditar na inclusão como um instrumento democrático que precisa acontecer efetivamente como direito de todos. Nessa perspectiva, a SAEE tem apresentado as UEBs um programa de formação para docentes e demais profissionais, com formação específica para os professores da sala de recursos e classe especial bilíngue, formação para professores do ensino regular, gestores e coordenadores pedagógicos.

Esse programa da SAEE já mencionado anteriormente, visa a contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem acadêmica e social dos estudantes público-alvo da educação especial envolvendo todos os profissionais nesse compromisso educacional, entretanto, observa-se que mesmo com muitos programas, projetos e ações promovidas pela SAEE, ainda existem resistências de muitos profissionais, que alegam falta de tempo ou impossibilidade de

conciliar seus horários, com isso a implementação das políticas de inclusão se torna deficitária, pois se sabe que é necessária a presença, a boa vontade e o envolvimento com todas as ações que visam ao sucesso do alunado em potencial e a garantia de sua inserção na sociedade e no mercado de trabalho.

Nesse sentido, foi possível perceber na rotina dos professores da UEB Paulo de Tarso o interesse pela inclusão e sua efetivação e que em meio aos problemas do dia a dia, vive-se a expectativa de avanços e que há muito que se fazer para alcançá-lo, porém a necessidade de organização de todo o fazer pedagógico é crucial e essa efetivação só será reconhecida de fato na escola com a aprendizagem desses alunos, portanto o primeiro passo começa com a organização de seus objetivos propostos. O ambiente escolar precisa ser estruturado com foco no que se espera alcançar, os sujeitos da escola devem buscar sim capacitação permanente

3.4 Proposta para o aprimoramento das ações e construção de alternativas pedagógicas que visem a uma inclusão escolar mais humana e efetiva para “todos”

As propostas para o aprimoramento e a construção de alternativas pedagógicas das ações apresentadas a UEB Paulo de Tarso, objetiva cooperar como o desenvolvimento do trabalho ali realizado de modo que possam somar de forma significativa no planejamento de seus programas e projetos educativos futuros na perspectiva da educação inclusiva. Portanto a existências de subsídios que venham impactar o trabalho educativo de forma significativa, para que este garanta o acesso e permanência dos alunos na escola e a inserção da família nesse processo, é de suma importância, visto a grandiosidade da responsabilidade da escola no exercício de sua função social, conforme Ayres, 2010:

[...] uma possibilidade já consolidada na superação dos entraves no campo educacional, dá-se através da utilização de projetos educativos e inovadores principalmente no atendimento a pessoa com NEE, e no seu âmbito àquelas com diagnostico de DM, com vista a operacionalizar um processo de inclusão (p.322).

Quadro 8 – Ações propostas:

Diagnose	Atividades	Objetivos	Recursos	Responsáveis	Local	Prazo
Ambiente acolhedor	Convivência, amor e respeito	Ampliar e valorizar a diversidade	Humano e material	Equipe gestora, pedagógica e docente	Unidade escolar	2º semestre de 2017
Estímulos adequados	Prática pedagógica (projetos)	Compartilhar diferentes experiências que estimulem os alunos	Humanos e material	Corpo docente		2º semestre de 2017
Planejamento coletivo	Articulação coordenador pedagógico gestor	Oportunizar encontros para planejamento entre (PR/PSR/EE)	Humanos e materiais	Corpo docente, Equipe gestora e pedagógica	Unidade escolar	2º semestre de 2017
Gestor presente	Formação seminário, palestras	Ampliar o conhecimento sobre inclusão, relação comunidade escolar e família	Humanos e materiais	Equipe SAEE, consultores convidados e seminários	Unidade escolar, centros de convenções, auditórios	2º semestre de 2017
Família assistida	Oficinas	Oportunizar as famílias dos alunos com DF recursos para fortalecimento destas e da escola	Humano e material	Toda comunidade escolar parceiro	Unidade escolar	2º semestre de 2017

(Fonte: elaborado pela autora)

3.5 Proposta de ação para a secretaria municipal de educação de São Luís

A proposta apresentada a Secretaria Municipal de São Luís, objetiva provocar reflexões e alcançar o aprimoramento das Políticas Públicas de Inclusão implementadas pela

Superintendência da Área de Educação Especial – SAEE. Essas ações visam somar as já existentes no programa dessa renomada secretaria, visto o trabalho que já vem sendo desenvolvido com bastante competência cujos programas e projetos foram mencionados no decorrer dessa pesquisa. Pretende-se mobilizar os demais sujeitos envolvidos no processo educativo, de modo que possamos romper com paradigmas e concepções tradicionais, ainda existentes na escola e na sociedade atual, conforme Ayres, 2010:

Quadro 9 – Proposta de ação para a Secretaria Municipal de educação de São Luís – MA:

Diagnose	Objetivo	Responsável	Como	Período
Formação em serviço	Promover a capacitação para toda a comunidade escolar sobre a temática da inclusão	SAEE MEC	Educação a distancia	1ºSemestre 2018
Monitoramento das ações na escola	Acompanhamento diário sistemático das ações sala/comum e sala/recursos	Equipe SEMED SAEE	De acordo com a demanda de alunos com DF em sala de aula	1º semestre 2018i
Sala de recursos em todas as UEBs	Ampliar o número de salas/recursos até que cada UEB tenha a sua	Equipe planejamento SEMED/SAEE	De acordo com o serviço de apoio a inclusão	1º semestre 2018
Equipe de apoio e conservação do prédio da escola	Estabelecer por meio de Resolução uma equipe de apoio e conservação mensal das estruturas das UEBs	SEMED/ Equipe de planejamento e Secretário	Realizar estudo orçamentário	1º semestre 2018
Gestão efetiva.	Promover concurso para gestor e com especialização p/AEE	SEMED/SAEE MEC/SEE	Concursos p/provimento de cargos	1º semestre 2018

(Fonte: elaborado pela autora)

Conclusão

Durante essa pesquisa realizada numa escola pública da Rede Municipal de Educação em São Luís, considerou-se a aquisição de um conhecimento sobre o processo de implementação das políticas públicas na inclusão escolar e a gestão democrática como eixos fundamentais para se alcançar a efetivação desse processo. Os dados obtidos aqui contemplados à luz de vários autores, que também se debruçam sobre o assunto, proporcionaram uma análise mais consistente sobre o tema, bem como a visão da produção de outras pesquisas e discussões que envolvem a inclusão de alunos com diversidade funcional, a inserção e permanência destes na escola.

Diante disso, foi possível constatar a existência de uma política pública direcionada à inclusão, organizada em nível macro e encaminhada aos Estados e Municípios devendo ser aplicada na prática cotidiana da escola e da sociedade. É importante lembrar que essas políticas de inclusão escolar vêm sendo ampliadas, portanto, tornando-se fonte inesgotável de estudos relevantes e produção sobre a implementação destas, em várias áreas do conhecimento. Por outro lado, dados importantes comprovam que a escola no cumprimento da sua função social ainda encontra barreiras para efetivá-las, pois ainda mantém conceitos e filosofias desatualizadas, práticas curriculares tradicionais, não estando preparada para o trabalho efetivo exigido para que a inclusão aconteça de fato com todas as nuances que a cercam.

Nesse contexto, a escola pública municipal Paulo de Tarso, foco dessa pesquisa mesmo bem estruturada fisicamente e como referência de inclusão para a comunidade onde está inserida, ainda enfrenta grandes desafios, como foi possível constatar durante as nossas observações, leitura de documentos normativos, questionários e entrevistas, embora essa UEB possua um número expressivo de alunos com diversidades funcionais, salas de recursos multifuncionais e uma equipe de trabalho numerosa, observou-se que falta apoio para o acompanhamento individual desses alunos, a necessidade de mais profissionais capacitados (especializados), parcerias, voluntariado e práticas pedagógicas inovadoras direcionadas à inclusão.

Em relação aos objetivos propostos o estudo nos revelou que as políticas públicas de inclusão devem estar aliadas a uma gestão democrática e que ambos devem estar atrelados aos professores e comunidade num objetivo maior de fazer acontecer a inclusão de maneira que tudo venha a ocorrer para o sucesso dos alunos com diversidade funcional, objetivando uma

aprendizagem significativa culminando com sua realização pessoal e a inserção no mercado de trabalho.

A pesquisa, na UEB Paulo de Tarso, também nos revelou o quanto é desafiadora a implementação das políticas de inclusão, tanto pela gestão escolar, como pelos professores e demais sujeitos da escola, visto a dimensão das exigências do processo pelo poder público e a realidade da escola. A partir das observações, das análises das entrevistas e dos questionários direcionados a equipe gestora, aos professores da sala regular e sala de recursos e a superintendente da SAEE, identificou-se algumas dificuldades enfrentadas pela escola, na implementação das políticas públicas de inclusão na prática do dia a dia e na sua trajetória de ensino e aprendizagem dos alunos com DF.

A composição da tríade políticas públicas, gestão democrática e inclusão escolar constituem-se em eixos de fundamental importância para o desenvolvimento e a inserção dos alunos com DF na sociedade e no mercado de trabalho, mas sinalizam que ainda há muito por fazer em prol dessa causa justa e nobre que é a inclusão. Ficou evidente nesse estudo que a valorização humana através de atitudes de amor, respeito e doação pessoal se constituem em princípios riquíssimos que não podem faltar quando a palavra de ordem é inclusão, o interesse pela justiça social deve estar refletido na escola e esta tem o dever de plantar a esperança nos corações dos seus alunos em especial daqueles que carecem de um pouco mais de atenção para desenvolverem a criatividade e habilidades, a leitura, a escrita e assim que estejam aptos para o exercício da cidadania plena.

As experiências desenvolvidas na sala de recursos multifuncionais da UEB Paulo de Tarso possibilitaram-nos entender como o trabalho realizado ali carece de estar em conexão com o trabalho da sala de aula para que o aluno assimile conteúdos importantes para o seu desenvolvimento dentro e fora da escola. É necessário que os professores das salas comuns planejem com os professores das salas de recursos e se encontrem em objetivos comuns aos conteúdos desenvolvidos em ambos os ambientes.

É interessante destacar que nos questionários direcionados aos professores da sala comum e sala de recursos, ambos fazem menção aos mesmos desafios e enumeram dificuldades comuns a uma porcentagem de alunos, mas ainda existem resistências pontuais no quesito planejamento, professores da sala comum alegam a indisponibilidade de tempo e que o professor especialista tem mais tempo, recursos e menos alunos, ou seja, há uma série de

questionamentos quanto as ações dos professores (SC) e professores (SR) quanto as atribuições destes, referentes aos alunos com DF, visto esse público ser atendido em horários diferentes (no contra turno), observa-se então dificuldades para uma parceria consistente entre os professores o que beneficiaria o trabalho centrado nos alunos com DF.

Em relação a gestão, no que se refere as suas atribuições, observou-se a importância da manutenção e interlocução entre os sujeitos de atuação organizacional, relacional e pedagógico para que as ações aconteçam e atendam as expectativas da comunidade interna e externa. Mediar conflitos, atender as exigências da SEMED receber a comunidade externa, pais e representantes do poder público, também fazem parte das atribuições da gestão da UEB Paulo de Tarso, o que ao nosso entendimento sinaliza entraves para a efetivação de um trabalho cujo desenvolvimento carece de tempo dedicado a esse.

Considera-se aqui pontos relevantes no decorrer dessa pesquisa como as ações das professoras pesquisadas, cuja preocupação e compromisso com seus alunos com diversidade funcional, demonstraram que mesmo em meio as adversidades, a inclusão é possível, que ainda podemos proporcionar a todos condições mais dignas em um ambiente saudável e acolhedor. Diante disso, a viabilização de recursos humanos e materiais, articulação pedagógica entre os atores envolvidos no processo ensino aprendizagem, de todos os alunos a participação do gestor nas tomadas de decisões, são certamente fatores essenciais para a, reestruturação do espaço e da dinâmica escolar. Entretanto as dimensões constitutivas para uma mudança na cultura escolar e na sociedade se dará a partir da internalização humana de que a inclusão é um ato de respeito e amor devidos ao próximo. Concluímos este trabalho, fazendo nossas as palavras de Guimarães por representarem nosso pensamento a respeito da inclusão.

Referências

- Ainscow, Mel (2009). *O que significa inclusão?* Recuperado de http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_a.php?t=002. Acesso em 08 mar, 2017.
- Ayres, Dalvina Amorim (2010) *Educação inclusiva; utopia possível: um estudo de caso da escola na inclusão dos deficientes mentais na Unidade de Ensino Básico - UEB - Tancredo Neves-São Luís – MA - Brasil.*
- Andrade, Arnon Mascarenhas (2005). *O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente*. Natal: UFRN,
- Almeida, Gisella de Souza (2017). *Educação especial e / ou educação inclusiva*. Recuperado de <http://www.fara.edu.br/sipe/index.php/renefar/article/download>. Acesso em 12 de abril. 2017.
- Almeida, Marina (2004). *Caminhos para a inclusão humana*. Porto Alegre: Artmed.
- Alvarez, Manuel (2004). *O projeto educativo da escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Azevedo, Israel Belo de (2001). *O prazer da produção científica: diretrizes para a elaboração de trabalhos acadêmicos* 10º ed. Atual. São Paulo: Agnus.
- Bartnik, Helena Leonir de Souza (2012) *Gestão Educacional*. Curitiba. Intersaberes.
- Brasil, Constituição. *Constituições do Brasil: 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1988 e suas emendas*. Antonio Cezar Peluso, organizador; José Roberto Neves Amorim, colaborador. Barueri, SP: Manole, 2011f.
- BRASIL. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Documento Introdutório*. Versão Preliminar. Brasília: MEC/SEF, nov. 1995.
- Bruel, Ana Lorena de Oliveira (2010) *Políticas e Legislação da Educação Básica no Brasil*. Curitiba. Ibpx.
- Conae, *Conferência Nacional de Educação: documento – referência / [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação* (2014). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta.
- Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais: CORDE* (1994). Brasil: Brasília.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948). Resolução ONU nº 17ª (III). Brasil: Brasília.
- Declaração de Cave Hill* (1993). Programa Regional de Capacitação de Líderes, da Organização Mundial de Pessoas com Deficiência. Barbados.
- Declaração de Quito* (1998). Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul – FADERS. Porto Alegre - RS

- Declaração de Madrid* (2002). Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul – FADERS. Porto Alegre - RS
- Declaração de Caracas* (2002). Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) e a Organização Mundial da Saúde (OMS).
- Decreto nº 3956 de 8 de outubro de 2001* (2001). Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra pessoas portadoras de deficiência (Convenção de Guatemala). Brasil: Brasília.
- Favero, Eugênia Augusta G., Pantoja, Luisa de Marillac & Mantoan, Maria Teresa Eglér (2014). *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classe comuns da rede regular*, 2ª ed. atual. Brasília: Procuradoria Federal de Direitos do Cidadão.
- Fundação Municipal de Educação de Niterói. *Portaria FME nº. 085/2011*. Niterói, 2011.
- Glat, Rosana (2007). *Educação Inclusiva; cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Glat, Rosana (2011). *Inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro, UERJ.
- Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990* (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasil: Brasília, DF.
- Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996* (1996). Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF: MEC.
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014* (2014). Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF.
- Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001* (2001). Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF.
- Mantoan, Maria Teresa Eglér (1997). *Ser ou estar, eis a questão, compreendendo o déficit intelectual*. Rio de Janeiro: Viva Editores.
- Mantoan, Maria Teresa Egler (2006). *Inclusão escolar: O que é? Por que? Como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Mantoan, Maria Teresa Eglér, Prieto, Rosângela G., Arantes, Valéria Amorim (org) (2006) *Inclusão escolar pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.
- Martins, José do Prado (2010). *Gestão Educacional: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação* 4ª Ed. Atual e ampliada. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Mattos, Graciele, Fernandes Ferreira Mattos (2010). Gestão Democrática e inclusão escolar: Um possível diálogo. *Revista Educação em Foco*. Juiz de fora, v.09, p.103-117.
- Mazotta, Marcos José da Silveira (2005). *Educação especial no Brasil: Histórias e políticas públicas*: 5ª ed. São Paulo: Cortez.

- Ministério da Educação (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais; adaptações Curriculares*. Brasília: MEC/SEESP.
- Ministério da Educação (2001). *Referencial Curricular Nacional para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEESP,
- Ministério da Educação (2005). *Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas*, Brasil. MEC/SEESP.
- Oliveira, Ivone Boechat de (1998). *Por uma escola humana*. 4ª ed. Rio de Janeiro / RJ: Reproart.
- Parecer CNE/CEB nº 17/2001 (2001). Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
- Paro, Vitor Henrique (2001). *Administração Escolar. Introdução Crítica* 10ª ed. São Paulo: Cortez.
- Pestana, André. *Gestão e educação: uma empresa chamada escola*. Petrópolis, RJ: Catedral das letras, 2003.
- Perrenoud, Philippe (2001). *A ambiguidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor*. In: *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*, do mesmo autor. Porto Alegre: Artmed, p. 135-193.
- Portaria FME nº. 085/2011* (2011). Fundação Município. Niterói Rio de Janeiro.
- Prefeitura Municipal de São Luís / SEMED (2006). *Projeto Político Pedagógico, Unidade Básica de Ensino*. São Luís – MA.
- Raiça. Darcy, Prioste. Claudia, Machado & Gomes, Maria Luiza (2006). *Dez questões sobre educação inclusiva da pessoa com deficiência mental*, São Paulo: Avercamp.
- Ramos. Rossana (2008). *Passos para a inclusão*. 4 ed. São Paulo: Cortez.
- Resolução nº 10/2004* (2004). Conselho Municipal de Educação. São Luís: CME.
- Rosa. Sanny S da (2003). *Construtivismo e mudança* 9 ed. São Paulo: Cortez.
- Santos. Rogério Augusto dos (2015). *Inclusão Escolar: a implementação da política de educação inclusiva no contexto de uma escola pública*. Juiz de Fora.
- Sasaki, Romeu K. (1999). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Wva.
- Santos. Regina Rita da Silva (2011). *Gestão Escolar para uma escola inclusiva: conquistas e desafios*. São Paulo.
- Saviani, Dermeval. *Escola e democracia*. 38 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006
- Silva. Aline Maria (2010). *Educação Especial e inclusão Escolar: história e fundamentos*, Curitiba: Ibpx.

Silva, Sarah Nazareth Caldas da (2005). *A família e o processo de inclusão dos portadores de necessidades educacionais especiais*. UEMA.

Stainback. Susan, Stainback, William (2004). *Inclusão: Um guia para educadores*, tradução Magda França Lopes. Porto Alegre, RS: Artmed.

Weber, Sueli Wolff (2007). *Educação Especial: desafios para uma educação inclusiva*. Florianópolis - SC: Ibedep.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Questionário aplicado aos docentes:

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES:

Estimado professor (a),

Este questionário é parte integrante de uma pesquisa de mestrado em Gestão da Educação do Instituto Universitário Atlântico – IUA, e tem o objetivo de buscar informações sobre a implementação da política de inclusão das pessoas com diversidade funcional na Escola Pública.

O apoio à pesquisa é muito importante para o aprimoramento do meu trabalho, sendo preservada a identidade do respondente, contudo, solicito a atenção no preenchimento das respostas, pois os dados demonstrarão a responsabilidade e o comprometimento da instituição escolar para com a inclusão dos alunos com diversidade funcional, bem como o apoio dos atores da Escola, da família e da Comunidade onde está inserida a Instituição Escolar. Podendo contribuir e servir como base para a implementação de novas ações e projetos e ainda subsidiar apontamentos para Secretaria de Educação do Município de São Luís - MA (SEMED) no que tange a política de inclusão das pessoas com diversidade funcional da rede pública municipal.

Cordialmente,

Alda Lourenço dos Santos

PERFIL DOCENTE

NOME: _____

SEXO: _____

IDADE: () 18 a 25 () 26 a 30 () 31 a 40 () 41 a 50 () 51 a 60

() mais

1) Período de experiência no Magistério

() menos de 2 anos () de 2 a 5 anos () de 6 a 10 anos () mais de 10 anos

() acima de 21 anos

2) Formação acadêmica.

() Magistério () Bacharelado () Pós-Graduação () Licenciatura

() Mestrado () Doutorado

3) Número de alunos matriculados em sua sala de aula.

() até 20 () de 20 a 25 () de 25 a 30 () menos

4) Como você vê a inclusão de alunos com diversidade funcional nesta Escola?

5) Para você, qual deve ser o papel do professor do AEE junto ao professor regente?

6) Quais as principais dificuldades e/ou obstáculos no atendimento do aluno com diversidade funcional e os outros alunos?

7) O que você julga necessário para aprimorar o trabalho desenvolvido na sua sala de aula com os alunos de inclusão?

8) Baseado em sua experiência, você considera viável a presença da gestão efetivamente junto ao trabalho realizado com os alunos de inclusão?

9) Quanto a presença da família no apoio ao seu trabalho, o que gostaria de destacar ou acrescentar?

10) A proposta de inclusão oferecida pela SEMED – MA é satisfatória? O que você poderia sugerir à Secretaria do AEE desse Município para a eficácia do Atendimento Educacional Especializado?

Apêndice 2 – Roteiro Ofício ao Gestor:

Roteiro de Entrevista com a Gestora

Estimada Gestora:

Esta entrevista é parte integrante de uma pesquisa de Mestrado em Gestão da Educação da Universidade Atlântica e interessa-se em obter informações sobre a responsabilidade social, comprometimento, bem como a obsessão pela inclusão das pessoas com diversidade funcional na Escola Pública. Sua adesão à este trabalho de pesquisa é muito importante, sendo sua identidade preservada.

Cordialmente,

Alda Lourenço dos Santos

NOME: _____

FORMAÇÃO ACADÊMICA: _____

TEMPO DE ATUAÇÃO SEMED/SÃO LUÍS-MA _____

ESCOLA: _____

GESTÃO: _____

1) Quais as expectativas são observadas nos pais de alunos com diversidade funcional que procuram esta Escola?

2) O que a Escola tem feito no sentido de contribuição para que o aluno não saia do processo de inclusão como entrou? Quais ações são consideradas primordiais?

3) A inclusão de alunos com diversidade funcional já é considerada um movimento mundial, cada vez mais consolidado no meio educacional. Como transformar uma cultura escolar tradicional pouco acolhedora para atuar na modalidade inclusiva hoje?

4) Como você descreve sua trajetória pessoal e profissional com a inclusão dos alunos com diversidade funcional?

5) Como você tem discutido ou abordado a questão da inclusão junto aos profissionais desta Instituição, bem como com a Comunidade local?

6) Quais os avanços relacionados à inclusão que você considera significativos na Escola?

7) Como você avalia a política de inclusão que vem sendo implementada pela SEMED?

Apêndice 3 – Roteiro de entrevista com o professor do AEE – Sala de Recursos

Roteiro de Entrevista com o Professor do AEE-Sala de Recursos

Estimado Professor do AEE-Sala de Recursos:

Esta entrevista é parte integrante de uma pesquisa de Mestrado em Gestão da Educação da Universidade Atlântica e interessa-se em obter informações sobre a responsabilidade social, comprometimento, bem como a obsessão pela inclusão das pessoas com diversidade funcional na Escola Pública. Sua adesão à este trabalho de pesquisa é muito importante, sendo sua identidade preservada.

Cordialmente,

Alda Lourenço dos Santos

NOME: _____

FORMAÇÃO ACADÊMICA: _____

SITUAÇÃO FUNCIONAL: () EFETIVA () DESIGNADA

TEMPO DE ATUAÇÃO SEMED: _____

TEMPO DE ATUAÇÃO ESCOLA: _____

1) Você se considera um professor capacitado pelo Sistema Educacional Especializado para implementar a proposta de inclusão atual com eficiência? Justifique.

2) Quais são os serviços oferecidos aos alunos com diversidade funcional nesta Escola na Sala de Recursos?

3) Quais são as práticas pedagógicas que você considera essenciais para o desenvolvimento desses alunos?

4) Quais os avanços relacionados às experiências na Sala de Recursos no prazo de um semestre de acompanhamento com esses alunos?

5) Quais seriam os seus maiores desafios para a efetiva implementação do processo de inclusão?

6) "Não progrediremos em nosso conhecimento autêntico e prático sobre o ser humano enquanto não se aceitar o indivíduo tal como ele é" - Rudolf Stuner

Faça a aplicabilidade das palavras do autor acima a uma vivência ou experiência em sala de aula. Justifique.

7) Relacione algumas síndromes desafiadoras para realização de estratégias de usos de recursos em seu trabalho, bem como sugestões para as Secretarias de Atendimento Educacional Especializado – AEE.

8) Como você descreve a sua relação com as professoras regentes e a sua colaboração para o planejamento das atividades desenvolvidas no/para os alunos com diversidade funcional?

Apêndice 4 – Roteiro de entrevista com a Superintendência do AEE:

Roteiro de Entrevista com a Superintendência do AEE em São Luís/MA

Estimada Superintendente:

Esta entrevista é parte integrante de uma pesquisa de Mestrado em Gestão da Educação da Universidade Atlântica e interessa-se em obter informações sobre a responsabilidade social, comprometimento, bem como a obsessão pela inclusão das pessoas com diversidade funcional na Escola Pública. Sua adesão a este trabalho de pesquisa é muito importante, sendo sua identidade preservada.

Cordialmente,

Alda Lourenço dos Santos

NOME: _____

FORMAÇÃO ACADÊMICA: _____

TEMPO DE ATUAÇÃO SEMED/SÃO LUÍS-MA _____

GESTÃO: _____

1) O que significa para você educar para a diversidade?

2) Como a educação inclusiva é abordada pela atual política educacional do Município de São Luís?

3) Quais as ações desenvolvidas pela SEMED para a garantia da inclusão e permanência dos alunos com diversidade funcional?

4) Qual o número de alunos matriculados na rede em 2016 que apresentam diversidade funcional?

5) Quantos alunos frequentam salas de recursos no contraturno e sala regular efetivamente na rede?

6) As escolas da rede municipal de ensino, segundo seu olhar, já possuem espaço físico adequado e acessível aos alunos com diversidade funcional?

7) Como gestora de um sistema que implica o ordenamento normativo e jurídico e a vinculação de instituições sociais por meio de diretrizes comuns, comente esse caminho percorrido diante da atual conjuntura política educacional.

Apêndice 5 – Roteiro de entrevista com a Coordenadora e/ou Supervisora Pedagógica

Roteiro de Entrevista com a Coordenadora e/ou Supervisora Pedagógica

Estimada Coordenadora e/ou Supervisora Pedagógica:

Esta entrevista é parte integrante de uma pesquisa de Mestrado em Gestão da Educação da Universidade Atlântica e interessa-se em obter informações sobre a responsabilidade social, comprometimento, bem como a obsessão pela inclusão das pessoas com diversidade funcional na Escola Pública. Sua adesão à este trabalho de pesquisa é muito importante, sendo sua identidade preservada.

Cordialmente,

Alda Lourenço dos Santos

NOME: _____

FORMAÇÃO ACADÊMICA: _____

SITUAÇÃO FUNCIONAL: () EFÉTIVA () DESIGNADA

TEMPO DE ATUAÇÃO SEMED: _____

TEMPO DE ATUAÇÃO ESCOLA: _____

1) Você considera a proposta de inclusão implementada na Escola bem definida e compreendida por todos os professores e demais servidores?

2) Quais os serviços oferecidos aos alunos com diversidade funcional nessa Escola?

3) Quais são os recursos ou estratégias utilizadas que garantam uma inclusão eficaz à esses alunos?

4) Quais são as dificuldades e os desafios mais frequentes na opinião do corpo docente referente à inclusão dos alunos em sala regular?

5) Como você avalia a interação entre o professor regente e o professor do AEE?

Anexos

Anexo 1 – Carta de apresentação ao campo de pesquisa:



PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO – SAE
SUPERINTENDENCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL



MEMO Nº 57/2017 - SAE

São Luís-MA, 17 de abril de 2017.

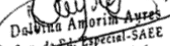
Senhor Gestora,

Solicitamos sua valiosa colaboração no sentido de viabilizar que ALDA LOURENÇO DOS SANTOS, acadêmica do Curso de Gestão da Educação do Instituto Universitário Atlântico – IUA,, tenham acesso a essa unidade de ensino, a fim de possibilitar que a mesma realize uma pesquisa exploratória a respeito do desenvolvimento da prática pedagógica no ensino comum e na Sala de Recursos, através de observações e coleta de dados nessa unidade de ensino.

A referida solicitação é válida para investigação no período de abril a junho do corrente ano, no turno matutino.

Certos de contarmos com o seu apoio e colaboração, agradecemos antecipadamente.

Atenciosamente,


Dalvina Amorim Ayres
Sup. da Ed. Especial-SAEE
Matrícula: 80163-1

Dalvina Amorim Ayres

Superintendente da Área de Educação Especial

Ilma Senhora:

LUZINÉLIA RIBEIRO DOS REMÉDIOS

Gestora da UEB. Maria Alice Coutinho

END: Av. São Luís Rei de França nº 150 – Turu - CEP: 65.065-470

Nesta