

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Os caminhos para a construção da escola inclusiva:
a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão

THAÍS CRISTINA RODRIGUES TEZANI

São Carlos
setembro/2004

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Os caminhos para a construção da escola inclusiva:
a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão

THAÍS CRISTINA RODRIGUES TEZANI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, para a Defesa de Mestrado como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação – Área de concentração: Fundamentos da Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Aparecida Barco Soler Huet

São Carlos
setembro/2004

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

T356cc

Tezani, Thaís Cristina Rodrigues.

Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão / Thaís Cristina Rodrigues Tezani. -- São Carlos : UFSCar, 2004.

207 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2004.

1. Escolas – organização e administração. 2. Gestão escolar. 3. Educação inclusiva. 4. Educação – pesquisa etnográfica. I. Título.

CDD: 371.2(20^a)

Aos meus pais Luiz Aldo e Ana Francisca, pelo dom da vida e amor incondicional; por acreditarem em mim e, desta forma, incentivarem as minhas decisões e ações.

De tudo ficaram três coisas: a certeza de que eu estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo, fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, da procura um encontro.

(FERNANDO PESSOA)

AGRADECIMENTOS

A Deus por estar sempre ao meu lado em todo o momento, seja este de alegria ou dificuldade, iluminando meu caminho.

Aos meus avós: José, Albino e Elizena que apesar de não estarem mais presentes em vida, guiam meus passos. E à minha avó Aparecida, que sempre está ao meu lado me apoiando e incentivando.

À Prof^a Dr^a Aparecida Barco Soler Huet, pela paciência na orientação do trabalho.

As professoras da Banca Examinadora: Fátima E. Denari e Vera M. R. Casério, pelas riquíssimas considerações e contribuições.

Aos professores e colegas do curso de Mestrado, com os quais aprendi muito. Especialmente aos professores Waldemar, Elisa e Itacy, e a minha amiga Maristela.

Aos professores e colegas da Universidade do Sagrado Coração: Daniela, Héleron, Maria Zilda, Maricê, Marisa, Cíntia os quais muito me ensinaram com suas experiências.

Às Diretoras das escolas pesquisadas, por viabilizarem a concretização da pesquisa em suas escolas, abrindo portas e facilitando o processo de investigação.

Aos meus alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Santa Maria” que souberam compreender as minhas ausências para realizar este trabalho.

Ao meu irmão Thiago, por sempre me incentivar e até criticar quando necessário.

Aos meus amigos pessoais Lugão, Gordo e Ju que tiveram paciência em compreender as minhas ausências nas festas e baladas.

Aos meus familiares que mesmo distantes torceram por mim, em especial, minhas primas, tios e tias.

Às professoras Maria Aparecida Araújo e Ângela Lemes de Moraes pela revisão do trabalho.

SUMÁRIO

RESUMO	i
ABSTRACT	ii
APRESENTAÇÃO	1
INTRODUÇÃO	3
CAPÍTULO I	8
1 DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO: movimentos e documentos	
1.1 Os processos para construção de um sistema educacional inclusivo	8
1.1.1 O paradigma da exclusão	10
1.1.2 O paradigma da institucionalização	16
1.1.3 O paradigma de serviços	24
1.1.4 O paradigma de suportes	28
1.1.5 O paradigma da inclusão	30
1.2 A inclusão: a busca pela ética, tolerância e solidariedade	47
CAPÍTULO II	55
2 A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA: concepções, fundamentos e propostas	55
2.1 Os princípios da escola inclusiva	55
2.2 As adaptações curriculares necessárias.....	62
2.3 A gestão escolar e o processo de inclusão	69
2.4 A construção da proposta pedagógica	87
CAPÍTULO III	92
3 DA IMAGINAÇÃO À SISTEMATIZAÇÃO DA PESQUISA: idéias, escolhas, caminhos metodológicos	92
3.1 Imaginação: o início da conversa	92

3.2	Idéias: conhecendo os pensamentos	94
3.3	Escolhas: definindo as diretrizes	97
3.4	Caminhos: estabelecendo as ações	103
3.5	Sistematização: o processo de produção dos dados	104
3.6	As diretrizes do processo de construção dos dados empíricos	106
CAPÍTULO IV		111
4	A PESQUISA NAS ESCOLAS A e B: descrevendo o caminho percorrido e o processo vivido	111
4.1	A cidade da pesquisa	111
4.2	O tempo histórico da pesquisa	114
4.3	Os contextos e as situações observadas	115
4.4	O processo vivido na escola A	120
4.5	O processo vivido na escola B	138
4.6	Algumas comparações entre as escolas A e B	155
4.7	Análise de um incidente crítico	161
4.8	As características e as ações da gestão escolar nos contextos estudados	163
CAPÍTULO V		165
5	DISCUSSÕES: a reconstrução do conhecimento	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS		176
REFERÊNCIAS		180
ANEXOS		188

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	A “Maria Fumaça”	111
Figura 2	Bauru no Estado de São Paulo	112
Figura 3	Olhar de dentro para fora na escola A	123
Figura 4	Uma sala de aula da escola A	125
Figura 5	Passeio pelo jardim da escola A	132
Figura 6	O corredor da escola B.....	141
Figura 7	A quadra poliesportiva da escola B.....	144

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Visitas às escolas A e B.....	118
Tabela 2	Número de alunos da escola A.....	124
Tabela 3	Número de alunos da escola B.....	143
Tabela 4	Conhecendo algumas categorias de análise – escola A.....	205
Tabela 5	Conhecendo algumas categorias de análise – escola B.....	206

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Breves comparações entre as escolas A e B	156
Quadro 2	Algumas categorias de análise	160
Quadro 3	Desdobramentos da Pesquisa	207

LISTA DE ANEXOS

Anexo I	Modelos dos Termos de Consentimento	188
Anexo II	Modelo do Questionário aplicado aos pais dos alunos especiais.....	192
Anexo III	Roteiros personalizados utilizados para a realização das entrevistas individuais com os sujeitos da pesquisa.....	196
Anexo IV	Exemplo das anotações realizadas no Diário da Observações durante o processo de construção dos dados empíricos.....	199
Anexo V	Conhecendo algumas categorias de análise – escola A.....	205
Anexo VI	Conhecendo algumas categorias de análise – escola B.....	206
Anexo VII	Desdobramentos da Pesquisa.....	207

RESUMO

A pesquisa tem como tema a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, visando à construção de uma escola inclusiva. Realizou-se uma pesquisa qualitativa: um estudo comparativo do tipo etnográfico entre duas escolas públicas de uma cidade de porte médio, do interior do Estado de São Paulo, sendo uma escola da rede municipal e outra da rede estadual de ensino, norteadas pela questão de pesquisa: “Qual a contribuição das ações da gestão escolar para o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular, garantindo, assim, a construção da escola inclusiva?”. Ao saber que os alunos com necessidades educacionais especiais têm freqüentado classes comuns, faz-se necessário estudar a gestão escolar diante desta realidade, ou seja, sua postura, concepções e ações. O objetivo da pesquisa é descrever as ações da gestão escolar diante do processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Recuperaram-se os paradigmas que norteiam o processo histórico da inclusão e suas dimensões filosóficas, relacionando a proposta dos documentos oficiais à realidade educacional. Compararam-se as ações e as relações da gestão escolar das escolas nos processos de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Verificou-se que mesmo, pertencendo ao universo da escola pública, as escolas estudadas seguem propostas e realizam práticas distintas; destaca-se que a postura assumida pela gestão escolar influencia na prática pedagógica cotidiana e que o envolvimento dos pais e o comprometimento dos professores são fatores determinantes na construção da escola inclusiva.

Palavras-chave: gestão escolar, educação inclusiva, etnografia.

ABSTRACT

The research has as focus the relation between school administration and the students inclusion process with special educational needs in the regular teaching, aiming at the construction of an inclusive school. It accomplished a qualitative research: an ethnographical kind comparative study between two public schools of an average postage city, of the interior of São Paulo's State, being a municipal net school and other of the teaching state net, guiding by the research matter: "Which the actions school administration contribution for the students inclusion process with special needs in the regular teaching, guaranteeing, thus, the inclusive school construction". To the knowledge that the students with special educational needs have been frequenting common classes, it does necessary to study the school administration ahead of this reality, or be, your posture, conceptions and actions. The research goal is to describe the school administration actions in front of the student's inclusion process with special educational needs in the regular teaching. They recovered the paradigms that guiding the inclusion historical process and her philosophical dimensions, relating the proposal from official documents to the educational reality. They compare the actions and the schools school administration relations in the student's inclusion processes with special educational needs in the regular teaching. Checked itself how same, belonging to public school universe, studied schools follow proposed and accomplish distinct practices; it highlights that the posture assumed by the school administration influence in the everyday pedagogical practice and that parents' involvement and teachers' implication are determinate factors in the inclusive school construction.

Key words: school administration, inclusive education, ethnography.

APRESENTAÇÃO

A sabedoria é o caminho da felicidade. A vida deseja que você seja feliz, por isso coloca todas as oportunidades à sua frente, para que siga esse caminho. Preste atenção às chances que você está tendo agora, a vida faz sempre o melhor. Deixe o futuro nas mãos de Deus sem preocupações, porque, quando chegar o momento da mudança, a vida se encarregará disso (ZÍBIA GASPARETTO).

Na prática pedagógica que realizo como professora do Ensino Fundamental da rede municipal de Bauru, desde 2000, muitas indagações foram surgindo com relação às políticas educacionais vigentes e ao papel da gestão escolar neste processo.

Sempre procurei relacionar a prática à teoria; por este motivo, estou em busca de novos saberes, que me auxiliem na compreensão e atuação da realidade educacional, na qual estou inserida.

Após concluir a graduação em Pedagogia, pela Universidade do Sagrado Coração, em 2000, cursei o primeiro semestre da Habilitação em Administração Escolar, oferecida pela mesma Instituição de ensino. Porém, como fui aprovada na seleção para a Especialização em Psicopedagogia, freqüentei o curso e tranquei a matrícula em Habilitação.

A Especialização em Psicopedagogia proporcionou-me um módulo de 30 horas-aula sobre inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula do ensino regular, porém, com as devidas adaptações de grande e pequeno porte, que se fazem necessárias para a construção da escola inclusiva, com a Prof^a Dr^a Maria Salete Fábio Aranha. Foi então que comecei a compreender melhor essa proposta de ensino e passei, assim, a me interessar pelo tema.

Ao concluir a Especialização em Psicopedagogia, retornei à Habilitação em Administração Escolar e realizei o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) no qual busquei articular a gestão escolar com a dinâmica da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.¹ Desenvolvendo a pesquisa para o TCC, percebi

¹ Trabalho publicado na Revista Mimesis: Ciências Humanas, v. 23, n. 2, 2002, p.103-119.

como este tema é relevante, tanto em seus aspectos sociais quanto educacionais, e motivei-me para futuras pesquisas, pois trabalhos com o tema são escassos.

Em minhas turmas do ensino regular, tenho tido vários alunos com necessidades educacionais especiais. Ao articular meus conhecimentos teóricos com a prática, tenho conseguido realizar um bom trabalho, mas, constantemente, indagava-me: o que a gestão desta escola está fazendo para auxiliar a minha prática pedagógica? Estou sendo apoiada ou desmotivada? Meus alunos têm acesso às devidas adaptações que se fazem necessárias para sua permanência na escola e busca do sucesso escolar? Entre essas, outras dúvidas emergiram.

Assim, na busca de respostas para estas e outras questões e na expectativa de vislumbrar novos horizontes educacionais, fiz a minha inscrição na seleção de 2002, do Programa de Pós-graduação em Educação, na área de Fundamentos da Educação, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Com o projeto que articula a gestão escolar com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula do ensino regular, espero colaborar para o aprofundamento científico da temática proposta e aperfeiçoar minha formação enquanto docente.

Acredito que a aceitação do diferente e o respeito ao próximo são caminhos que devemos trilhar para a transformação da sociedade atual e a construção de um mundo melhor de se viver.

INTRODUÇÃO

Passar, sem refletir nem escolher, pelos caminhos que outros traçaram e sem perguntar se esses caminhos conduzem verdadeiramente aos objetivos de que se sente necessidade, é imitar a ovelha que segue a trilha por onde, desde sempre, enveredaram os rebanhos, sabe-se lá para que destinos! Abandonar a trilha sem outra razão que não seja fazer como os outros é perder deliberadamente o benefício das experiências dos homens que, antes de nós, trabalharam e viveram (FREINET, 1985, p. 34).

A pesquisa denominada *Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão*, partiu de uma inquietação sobre quais são as ações adotadas e praticadas pela gestão escolar, para que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular ocorra e seu compromisso para que a escola inclusiva se edifique.

Na literatura atual, pode-se encontrar duas terminologias: administração e gestão escolar; neste estudo, entende-se ambas como sinônimos. Ressalta-se a busca pela construção de um campo teórico próprio neste processo, articulando filosofia e política em uma prática essencialmente educacional, ética e moral, em que as ações estejam baseadas na solidariedade e voltadas para articulação entre ações administrativas e práticas pedagógicas, buscando a qualidade no processo de ensino. Neste trabalho, será usada a expressão gestão escolar por ser a mais utilizada pelos autores contemporâneos.

Nortear-se pelo conceito de cotidianidade de Agnes Heller (1977, 1989) que considera um cotidiano o conjunto de atividades realizadas e suas reflexões, situando o indivíduo como sujeito concreto, social e histórico. Na escola, este conceito procura identificar os extramuros escolares para compreender a situação educacional atual. A sociedade contemporânea exige que a escola promova uma educação de qualidade para todos, mas esta não tem conseguido alcançar tal exigência. Diante dessa perspectiva, adentrou-se no cotidiano de duas escolas públicas de uma cidade de porte médio do interior do Estado de São Paulo, durante todo o ano letivo de 2003.

Embasou-se nas idéias de Anísio Teixeira (1961, 1964, 1968, 1997) defensor da escola pública, da municipalização da educação básica, do período integral

para os alunos, da valorização do educador e, acima de tudo, da concepção do administrador escolar como um educador. Procurou-se valorizar a gestão escolar como prática pedagógica e não apenas administrativa.

Nos caminhos percorridos pela pesquisa, percebeu-se que os gestores escolares estudados agem muito mais por intuição ou impulso do que por um referencial teórico. As observações sistematizadas permitem analisar que muitas vezes a gestão escolar realiza uma prática imediatista: resolve os problemas momentâneos para que estes não atrapalhem o cotidiano da escola. Acredita-se, assim, que o autoritarismo da prática é a consequência da alienação da teoria.

Nos relatos coletados com a pesquisa, o discurso presente diz respeito à gestão democrática e participativa, proposta na Constituição de 1988 e reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, artigo 3º inciso VII. Contudo, esta legislação proporciona a cada escola que determine as bases para criação ou a instalação dos pilares para a construção de uma cultura política e educativa, na qual o exercício e as práticas democráticas estejam e sejam constantes no cotidiano das escolas, buscando e garantindo, assim, a qualidade do ensino. Para que os princípios estabelecidos pela legislação se concretizem na prática cotidiana das escolas, faz-se necessária uma mudança de postura, não apenas da equipe de gestão, mas por toda a comunidade escolar.

Observou-se que o modelo democrático nas escolas se resume em apenas abrir os portões da escola para a comunidade, não compreendendo que, para a concretização desse novo estilo de gestão escolar, exige-se a conquista de nova postura educacional, na qual o papel de centralizador das decisões do gestor escolar abra espaço para a participação de todos. É o espaço de ouvir e de dar voz ao outro.

Entende-se que a gestão democrática e participativa tem função política e educativa na escola, entrelaçando o trabalho administrativo com a prática pedagógica, buscando a formação do cidadão consciente dos seus direitos e deveres, capaz de apropriar-se dos conhecimentos acumulados durante a história da humanidade.

Seguiram-se, neste trabalho, as idéias de que se deve combater o senso comum, para assim promover a verdadeira ciência, ou seja, uma conversão do olhar no campo da gestão escolar, que busque a unificação entre ações administrativas e práticas pedagógicas.

Com relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais no ensino regular, compreende-se que a gestão escolar tem papel fundamental neste processo, pois é responsável por facilitar ou não a educação inclusiva, subsidiando as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, promovendo as adaptações curriculares necessárias, dando voz e às necessidades dos alunos e ouvindo-as, construindo, portanto, uma Proposta Pedagógica que assegure o exercício da autonomia pedagógica, administrativa, social e humana.

Norteando-se por estas perspectivas e refletindo-se sobre a temática da pesquisa, novas perguntas surgiram: quais são os documentos que garantem a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular e como vem se construindo esse processo histórico? O que a sociedade atual vem exigindo da educação, com relação a esta problemática? Quais são as ações, as características da gestão escolar e a Proposta Pedagógica das escolas a partir do aparato legal, a necessidade social e a realidade educacional? Qual a diferença do processo de inclusão nas escolas públicas das redes municipal e estadual?

Tais questões delimitaram o objeto de estudo, sendo formulada a indagação central e norteadora da pesquisa: *Qual a contribuição das ações da gestão escolar para o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular, garantindo assim a construção da escola inclusiva?*

Ao procurar respostas para a pergunta central da pesquisa e demais questões decorrentes, iniciou-se o trabalho de investigação utilizando a abordagem qualitativa, caracterizada como do tipo etnográfica, na qual se estudou o cotidiano de duas escolas públicas, sendo uma administrada pelo Governo Municipal, denominada escola A e a outra, administrada pelo Governo Estadual, denominada escola B. Realizou-se a observação participante, analisando os documentos das escolas, entrevistando os seus sujeitos e fotografando o cotidiano escolar.

Considera-se a escola pública como local de trabalho único que visa à educação popular e necessita esclarecer seus conceitos e categorias, sendo local de luta ideológica, choque de idéias e convicções, tensões, luta de forças. Entretanto, sabe-se que este quadro se altera de acordo com o momento histórico vivido e que o Estado, muitas vezes, utiliza-se da escola pública como estratégia para assegurar seu domínio e poder (SILVA Jr., 1993).

A partir das indagações, das observações, das experiências vivenciadas e dos relatos, este estudo comparou as ações, as contribuições e as adaptações que a gestão escolar adotou ou poderia adotar para facilitar o processo de inclusão do aluno, com necessidade educacional especial, no ensino regular, nas suas dimensões administrativas, pedagógicas, sociais, humanitárias e solidárias, tendo como referências a teoria disponível sobre o tema, os dados coletados em campo e as comparações realizadas entre as escolas. Buscou-se, também, estabelecer relações entre a teoria e a prática, visando a delinear alguns caminhos para a construção da escola inclusiva.

A opção por duas escolas públicas justifica-se por se acreditar que é através da educação que as classes populares irão galgar espaços para a transformação social, construindo, resgatando e exercendo a cidadania. Porém, observou-se que, no município onde a pesquisa de campo se concretizou, há várias e significativas diferenças entre as escolas administradas pelo Governo Estadual e pelo Governo Municipal e que não podem passar despercebidas, devendo ser identificadas e analisadas.

Os estudos são incipientes ainda, por conta da recenticidade da temática proposta e da sua prática cotidiana. Como consequência dessa situação, pesquisou-se sobre os temas separadamente, para depois uni-los e relacioná-los. Os poucos estudos existentes, como Sage (1999), sobre o tema, iluminaram o caminho.

A pesquisa realizada buscou trazer contribuições tanto para as equipes de gestão quanto para os educadores, no sentido de se refletir sobre a prática pedagógica cotidiana que realizam, enfatizando os princípios norteadores da educação inclusiva.

A pesquisa denominada *Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão*, foi organizada nos seguintes capítulos, para que, com as partes, se tenha a idéia do todo.

O primeiro capítulo: *Da exclusão à inclusão: movimentos e documentos*, apresenta os processos para construção de um sistema educacional inclusivo, através de alguns movimentos e documentos relevantes ao paradigma da exclusão, paradigma da institucionalização, paradigma de serviços, paradigma de suportes e paradigma da inclusão e propondo que se vá da exclusão à inclusão, sob a ótica ética, tolerante e solidária.

O segundo capítulo: *A construção da escola inclusiva: concepções, fundamentos e propostas* propôs-se, à luz da teoria atual, apresentar os princípios da escola inclusiva, a gestão escolar com relação à educação inclusiva, as adaptações curriculares necessárias e a construção da proposta pedagógica da escola inclusiva.

O terceiro capítulo: *Da imaginação à sistematização da pesquisa: idéias, escolhas, caminhos metodológicos*, apresenta o caminho metodológico escolhido, as idéias, as escolhas, as diretrizes para a concretização e como foi desenvolvida esta opção metodológica à luz da teoria, na qual se buscou a construção dos dados empíricos existentes.

O quarto capítulo: *A pesquisa nas escolas A e B: descrevendo o caminho percorrido e o processo vivido*, relata sobre as escolas, as visitas, a cidade e o tempo histórico do processo de construção dos dados empíricos. Descreve-se a coleta de dados e os resultados da pesquisa de campo, realizando a descrição, análise e comparação entre as escolas A e B, conhecendo o espaço organizacional, os contextos, as situações observadas, os participantes: as turmas de alunos, os professores, os alunos especiais, os alunos normais, o currículo, os pais, a Coordenação Pedagógica, a Vice-Direção e a Direção, além de descrever e analisar um incidente crítico, as características e as ações da gestão escolar nos contextos estudados, visando à construção da escola inclusiva. Procurou-se refletir sobre o contexto e as condições que diferenciavam as duas instituições estudadas.

No quinto capítulo, realizaram-se as discussões sobre o que foi construído com a imersão nas escolas, ou seja, a reconstrução do conhecimento. Nas considerações finais são apresentadas algumas conclusões e reflexões sobre o trabalho de pesquisa desenvolvido.

Acredita-se que a gestão escolar, que adota o princípio da democracia e da participação, dando voz aos seus alunos, professores e funcionários e ouvindo-os, já está no caminho para a construção da escola inclusiva, pois fomenta que o professor inove pedagogicamente, que os alunos expressem suas opiniões, realizando uma prática cotidiana na qual o administrativo está a serviço do pedagógico, proporcionando não apenas elementos facilitadores para o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, mas um ambiente facilitador da busca pelo sucesso escolar e pela aprendizagem significativa.

CAPÍTULO I

1 DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO: movimentos e documentos

1.1 Os processos para construção de um sistema educacional inclusivo

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

Para compreender as propostas atuais de educação inclusiva, é necessária uma breve revisão histórica que indique como esta proposta foi sendo construída ao longo do processo histórico da sociedade ocidental.

Ao longo da história foram sendo elaboradas formas de lidar com a pessoa diferente com base em concepções, crenças e valores, partilhados pelos membros da sociedade em cada período. Aplica-se o conceito de paradigma² a essas questões relativas ao tratamento do indivíduo diferente.

Quando a sociedade passa a enfatizar outro paradigma não significa que o anterior deixou de existir; ele ainda existe, mas com menor intensidade.

O pensar e o agir do homem em sociedade alteram-se de acordo com as condições sócio-históricas, que acompanham a trajetória de cada período na história mundial (COSTA, 1997), variando, então, a concepção de pessoa com necessidade educacional especial e o tratamento dado a ela. No Ocidente, predominou por vários séculos a segregação, a discriminação, a indiferença, em diferentes condições e momentos.

² Considera-se paradigma o conjunto de crenças, técnicas, valores e opiniões utilizados pelos seres de uma determinada sociedade, em uma determinada época. “Um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham” (KUHN, 1992, p. 219).

Neste capítulo, são focalizados os diferentes paradigmas que foram historicamente construídos como forma de compreender a proposta atual da educação inclusiva, tema este amplamente discutido por Mazzotta (1996), Jannuzzi (1992), Bueno (1993), Mendes (2000; 2001a/b; 2002), Aranha (1994; 2000; 2001), Brasil (2000), Akashi e Dakuzaku (2001). É necessário conhecer um pouco da história e dos paradigmas vividos pelo homem para se compreender a dinâmica desenvolvida pela sociedade no atendimento às pessoas com necessidades especiais. Para isso, serão acrescentados os fatos marcantes da educação e da educação especial nacional, fazendo uma revisão dos movimentos e documentos internacionais e nacionais que influenciaram o movimento inclusivo no Brasil, segundo o paradigma correspondente.

Com o objetivo de se compreender melhor as principais concepções presentes na educação nacional em cada período, deve reportar-se para alguns fatos históricos, ou seja, acontecimentos que marcaram a cultura na sociedade ocidental, afetando, a partir daí, a educação nacional contemporânea.

O estudo tem como uma das referências básicas o conjunto de documentos produzidos pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, sob o título geral: “Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais”³ (BRASIL, 2000), o qual confirma a relevância de conhecer a perspectiva histórica para entender o momento atual, pois “para compreender mais amplamente esse processo histórico há que se conhecer os muitos caminhos já trilhados pelo homem ocidental em sua relação com a parcela da população constituída pelas pessoas com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2000, p. 7).

A análise dos diferentes paradigmas que foram sendo construídos historicamente deve explicitar a visão de homem e educação contida neles, relacionando-os com a respectiva organização social, política, econômica e visão de homem.

Sendo o Brasil um país que surge de um processo de colonização de exploração e que ainda hoje ocupa uma posição dependente no plano internacional, tem sua educação continuamente influenciada pelos modelos vigentes nos países hegemônicos em cada período. No caso das pessoas com deficiência, o modelo seguido

³ Material elaborado pela Prof^a Dr^a Maria Salete Fábio Aranha.

atualmente é o norte-americano, cujo processo de inclusão educacional é uma prática desenvolvida há alguns anos e iniciado pelos países escandinavos, como a Dinamarca.

Para Akashi e Dakuzaku (2001, p. 46):

A história da pessoa portadora de deficiência, no Brasil e no mundo, é marcada por uma discriminação que a separa da sociedade. A exclusão adotou diferentes formas, de acordo com o lugar, o tempo e o momento histórico: desde o infanticídio, o abandono, o exílio, o esmolar, o assistencialismo, o paternalismo, a internação e o asilamento até a solicitação da participação social, porém sem as reais condições que permitem a integração.

1.1.1 O paradigma da exclusão

Ao realizar uma abordagem tão ampla, envolvendo povos e séculos tão diversos, tem-se consciência da sua fragilidade. No entanto, algumas concepções predominam, o que permite para o objetivo do estudo agrupá-las.

O paradigma da exclusão se caracteriza por excluir totalmente do convívio social e educacional a pessoa com algum tipo de deficiência.

Na Antigüidade (dos primórdios ao século IV), segundo Aranha (1989), Cambi (1999), Brasil (2000), Manacorda (2002), os grupos sociais estavam divididos em aristocracias; que detinha o poder e a população, que se caracterizava por péssimas condições de vida. A economia estava baseada na agricultura, na pecuária, no artesanato e no comércio, visando ao enriquecimento da aristocracia, havendo lutas pela propriedade de terra e a exploração do sistema escravista.

Os processos educativos, de acordo com Manacorda (2002), eram divididos segundo as classes sociais. Havia a escola do pensar/falar e a escola do agir: a primeira encarregava-se de preparar para a política através da oralidade, e a segunda para a guerra, usando habilidades corporais e a força física. A educação “se organizava em torno dos valores da força e da persuasão, da excelência física e espiritual, das armas e das palavras” (CAMBI, 1999, p. 50), excluindo totalmente as pessoas com algum tipo de deficiência, fossem estas físicas, motoras ou intelectuais, dos processos educacionais.

Nesta perspectiva, a figura do guerreiro era importante, “trata-se da virtude do guerreiro belo e bom” (ARANHA, 1989), preparado para a guerra e para a vida em sociedade.

Werner Jaeger, helenista alemão, analisa em sua obra, *Paidéia*, toda a educação grega, afirmando que havia a valorização do corpo. Para ele, a valorização do corpo era percebida nas estátuas dos vencedores olímpicos e a “criação dos meninos” englobava o conjunto de exigências ideais, físicas e espirituais para realizar a formação espiritual consciente do homem apto ao convívio em sociedade, havendo “exaltada valorização do indivíduo” (JAEGER, 1936, p. 436).

Não há registro de nenhuma atenção educacional à pessoa especial, pois em uma época na qual a força física era necessária e valorizada, essas pessoas eram abandonadas para não prejudicarem o grupo, devendo ser evitado o convívio, servindo apenas como diversão e/ou podendo ser até executadas.⁴ O diferente era “abandonado e deixado à própria sorte, como faziam os povos primitivos, ou era morto, como ocorria em Esparta e no Império Romano” (AKASHI; DAKUZAKU, 2001, p. 31).

Na Idade Média européia (século V a XV), a economia caracteriza-se pelo comércio baseado na agricultura, na pecuária e no artesanato. Na organização social e política, há novos segmentos: o senhor, o servo e o clero católico. A sociedade se caracterizava por ser essencialmente agrária, auto-suficiente na atividade agrícola, no artesanato caseiro e o comércio local era considerado restrito (BRASIL, 2000).

Nessa época, era muito comum a hanseníase e, para banir a pessoa com esta doença do convívio social, foram criados leprosários, onde viviam confinadas (AKASHI; DAKUZAKU, 2001).

“A educação surge como instrumento para um fim considerado maior, a salvação da alma e a vida eterna” (ARANHA, 1989, p. 97). Deus é considerado o fundamento da ação e finalidade pedagógica. As pessoas diferentes não poderiam ser exterminadas, pois eram consideradas criaturas de Deus, mas continuavam excluídas do convívio social. Serviam como diversão para as camadas abastadas da sociedade da época, trabalhavam de bobo da corte, em circos, tabernas ou bordéis (AKASHI; DAKUZAKU, 2001).

⁴ Observa-se essa situação em algumas tribos indígenas brasileiras.

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a idéia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana (MAZZOTTA, 1996, p. 16).

O processo de declínio da Idade Média e início da Idade Moderna é caracterizado pelo surgimento da burguesia, evolução do comércio e das grandes navegações. A burguesia é a “classe que faz amadurecer princípios novos, novos valores e novos ideais: o individualismo, a liberdade, a produtividade” (CAMBI, 1999, p. 172).

Nesse momento histórico, a educação estava dividida em religiosa, para a formação do clero, e outra voltada para as necessidades locais (artesanato, guerra). A exclusão do processo educacional não era apenas da pessoa diferente, mas também das camadas populares, pois a educação formal era, na época, um privilégio para poucos. Para Manacorda (2002), a educação tinha como método a intensa memorização e repetição em voz alta, dando pouca ênfase à escrita. As classes populares eram excluídas desta instrução; eram treinadas para o trabalho geral, por meio da família ou no caso das corporações de ofícios pelos mestres.

De acordo com Akashi e Dakuzaku (2001, p. 31), quem se opunha às normas estabelecidas pela aristocracia e pelo clero recebia punições, como o vazamento dos olhos e mutilações pelo corpo. De forma semelhante, a pessoa diferente era considerada “castigada”, pagando pecado por algum crime e separada do convívio social. Em outros casos, era considerada diabólica, pois acreditava-se que “corpo deformado significava ter a mente também deformada”. Viviam da compaixão das pessoas, recebendo esmolas, doações de alimentos e vestimentas. Separar do convívio social era um bem para aristocracia e não para a pessoa diferente.

Com a Inquisição Católica além da pessoa diferente, aquele que discordasse das idéias e ordens da Igreja sofria perseguições, torturas e, como última conseqüência, a morte. A pessoa diferente passa por um momento delicado, pois podia ser considerada herege ou endemoniada, fugindo da imagem e semelhança de Deus e, assim sofrer com a perseguição, caça e extermínio (BRASIL, 2000).

Percebe-se, nesses momentos da história da humanidade, que o paradigma da exclusão sofre uma evolução; num primeiro momento, a pessoa diferente não é considerada ser humano, apenas criatura de Deus como um animal; num segundo

momento, a concepção passa a ser metafísica, considerada como possuída pelo demônio.

A Reforma Protestante surge com a proposta de renovação, visando à leitura direta dos textos bíblicos por todos. Martinho Lutero (1483–1546) lutou intensamente pela implantação de uma escola primária para todos, de competência do Estado; propôs o uso de jogos, exercícios físicos e músicas, repudiando os castigos físicos e o intenso verbalismo. A educação torna-se um importante instrumento de divulgação da Reforma, pois todos os homens têm direito à leitura e à interpretação da Bíblia.

A Contra-Reforma ocorreu, pois a expansão da Reforma proporcionou a perda de espaço da Igreja Católica e, com o propósito de combater o protestantismo, foram criadas várias ordens religiosas, como a Companhia de Jesus.

Com a Revolução Burguesa, período de conquistas da humanidade, houve a queda da monarquia, a decadência da hegemonia religiosa e a consolidação do capitalismo, gerando a atual divisão social do trabalho (COSTA, 1997).

Esforços foram feitos no século XVII para institucionalizar as escolas, garantir a sua obrigatoriedade, definir seus programas, níveis e métodos, mas prevaleceu o ensino tradicional escolástico com ênfase no latim e na retórica, que desprezava as ciências e as filosofias modernas.

No século XVII, com as novas descobertas no campo da Biologia, Medicina e Saúde, coloca-se a deficiência como origem orgânica, o que fomentou ações para o tratamento médico, como: remédios e medicamentos, o que foi classificado como tese da organicidade. No século XVIII, tal perspectiva proporcionou, mesmo que lentamente, a tese do desenvolvimento por meio da estimulação, na qual o conceito de deficiência estava relacionado a causas naturais (BRASIL, 2000).

Para Mazzotta (1996, p. 16), até o século XVIII, “as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. O conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado.”

Enquanto isso, o que acontecia no Brasil?

O Brasil, no Período Colonial (1500 a 1808) tem seu desenvolvimento relacionado à expansão comercial e colonial da Europa, é o contexto da consolidação do modelo agrário-exportador dependente. A “empresa colonial” visava ao povoamento e à organização econômica voltada para as necessidades do mercado da metrópole. A sociedade estava dividida em proprietários de terras e os escravos (inicialmente índios e depois negros africanos) e o caráter patriarcal da sociedade centrava o poder nas mãos do senhor de engenho (ARANHA, 1989; NOVAIS, 1985).

A educação brasileira antes da República está dividida entre a fase jesuítica e a fase pombalina da escolarização. Durante os séculos XVI, XVII e meados do XVIII, a educação brasileira estava concentrada nas mãos dos jesuítas, era a educação jesuítica no Brasil colonial. Este período da educação nacional está relacionado à expansão comercial e colonial européia.

A Companhia de Jesus chega ao Brasil em 1549, chefiada por Manuel da Nóbrega, durante o governo-geral de Tomé de Sousa; e, em apenas quinze dias após sua chegada, funda em Salvador uma escola de ler, escrever contar e cantar, iniciando o processo de criação de escolas elementares, secundárias, seminários e missões no Brasil (PAIVA, 1982; ARANHA, 1989).

O trabalho dos jesuítas era missionário e pedagógico, com a finalidade de converter os gentios à fé católica, primavam pela atividade pedagógica, não desvinculada do seu compromisso com o poder real de garantir a unidade política através da fé. A educação assume um papel colonizador, fortalecendo a relação de padroado entre Igreja e Estado. Cabe destacar a resistência dos índios que geravam vários conflitos, pois se opunham à política colonizadora religiosa e regalista.

Neste contexto de exploração e constantes confrontos com os índios, os jesuítas espalharam sua pedagogia (1549 a 1759) objetivando cristianizar, evangelizar os gentios e dar-lhes a “boa nova”, levando a Verdade Revelada para todas as almas, ao mesmo tempo em que colaborava com a “empresa colonial”.

A ação educativa realizada pelos jesuítas favorecia a organização social e o conteúdo cultural vindos da metrópole. A educação ou instrução caberia apenas para o

filho primogênito (homem) que futuramente cuidaria dos negócios da família, excluindo da educação formal as mulheres, os demais filhos e os deficientes.

O ensino ministrado pelos jesuítas estava desvinculado da realidade vivida na colônia; era desinteressado, de cultura geral básica, sem qualificação para o trabalho e uniforme, sem perspectivas de transformação da atual situação. Considerado sem envolver o prático, valorizava a educação literária humanista, capaz de fazer “brilhar” a inteligência, garantindo que os alunos caminham paralelamente aos interesses da Igreja e do Estado, pois alguns eram órfãos ou ladrões vindos de Portugal. “O proposto pela pedagogia jesuítica era a prática das virtudes, o amor das virtudes sólidas” (PAIVA, 1982, p. 50). Porém, quem não seguisse a regra, sofria com o uso da força física e dos castigos.

Seguiam o *Ratio Studiorum*.⁵ documento com regras práticas sobre a ação pedagógica, organização administrativa, disciplina, didática e conteúdos, mas enfrentavam grande resistência dos índios e de alguns colonizadores portugueses, rudes e aventureiros. No início de sua ação pedagógica, ministravam aulas de forma bilíngüe para serem compreendidos; entretanto, o governo português, exigiu o uso exclusivo do português com receio de que a língua nativa superasse a do colonizador.

A pedagogia dos textos escolhidos ensinava a língua, a gramática e a dialética (argumento e discussão). Possuíam o monopólio do ensino, no qual estruturaram três cursos: letras humanas, filosofia e ciência. Teologia e ciências sagradas eram destinadas à formação de novos padres. O ensino primário era considerado a escola de ler e escrever, ministrado apenas pelo mestre-escola, pago pelo Estado, para meninos de diferentes idades. O ensino superior era destinado à formação de novos padres jesuítas. Havia organização e uniformidade pedagógica. Criam o Colégio de São Vicente, na Bahia, e depois o transferem para Piratininga e, em 1554, fundam o Colégio de São Paulo.

Influenciado pelas idéias enciclopedistas, modernas, anticleriais e visando a um sistema público de ensino popular, o Marquês de Pombal, severo e rígido em suas opiniões e ações, expulsou os jesuítas do país, 210 anos após terem chegado.

⁵ *Ratio atque institutio Studiorum*, que significa organização e plano de estudos, contendo as seguintes regras: da aliança das virtudes sólidas com o estudo, evitando a novidade de opiniões, repetições em casa, ordem nos pátios, preleção (ARANHA, 1989).

Como consequência desse fato, a primeira ação foi substituir os professores, mas a desorganização na educação acontece até a vinda da família real, em 1808.

As disciplinas isoladas foram implementadas e diversificadas, os leigos ganharam espaço na escola e o Estado assumiu os encargos da educação; começa a implantação de um ensino público oficial, com algumas dificuldades: formação dos mestres e centralização administrativa. Nesta perspectiva, aparecem as escolas de carmelitas, beneditinos e franciscanos.

Até o momento, analisaram-se alguns fatos que marcaram o Paradigma da Exclusão, que é caracterizado por impedir o convívio social e educacional da pessoa com necessidade especial, prevalecendo durante vários séculos. Com a perda de sua hegemonia, o paradigma da institucionalização se fortalece.

1.1.2 O paradigma da institucionalização

O paradigma da institucionalização se caracteriza por ser o primeiro paradigma formal a estabelecer uma relação entre a sociedade e a pessoa diferente. É marcado pelo confinamento da pessoa deficiente em asilos, conventos e hospitais psiquiátricos para o seu tratamento.

Para Aranha (2000), esse paradigma se caracteriza pelo princípio de que a pessoa com necessidade especial será melhor cuidada, se permanecer isolada e confinada em ambientes segregados, longe do convívio social, apenas em contato com seus semelhantes.

Jannuzzi (1992, p. 9), em seu levantamento histórico sobre a Educação Especial no Brasil, concluiu que esta foi “sendo o centro de atenção e preocupação apenas nos momentos e na medida exata em que dela sentira necessidade os segmentos da sociedade.” Para a autora, em 1600, em São Paulo, ainda no Brasil colônia, surgiram instituições de atendimento à pessoa diferente, havendo necessidade de maiores estudos sobre o assunto nesta época.

Com a vinda da família real ao Brasil, em 1808, devido à invasão de Portugal por Napoleão, o país passa por mudanças significativas: abertura dos portos,

transformações culturais: implantação da imprensa, criação de museu, bibliotecas e academias.

No século XIX, com o movimento da ilustração no Brasil,⁶ houve a crença no poder das idéias, confiança em si, e a educação tinha como objetivo a formação intelectual para moralidade. Considerando-se que ilustração é crença na razão e nas idéias, em que ressalta-se o poder das idéias e da cultura, novas idéias e opiniões emergiram no país (BARROS, 1986).

O Brasil, no século XIX, passa por vários contextos econômicos: a crise do modelo agrário-exportador dependente e início da estruturação do modelo agrário-comercial exportador dependente (1808-1850), proporcionando a vinda dos imigrantes europeus; a consolidação do modelo agrário-comercial exportador dependente (1850-1870); a crise do modelo agrário-comercial exportador dependente e da tentativa de incentivo à industrialização (1870–1894).

A educação brasileira nessa época visava à formação dos intelectuais nacionais, com um ensino propedêutico, havendo a montagem do ensino superior no Brasil. A elite passou a se organizar para garantir a escola elementar, mas os primeiros cursos superiores são criados para formar os quadros da elite. Entretanto, as mulheres eram excluídas do sistema regular de ensino, as das camadas populares apenas trabalhavam, sem perspectiva de mudança. Para as da elite, a família mantinha uma preceptora.

D. João VI marcou a educação brasileira por sua preferência pelo ensino superior, sendo uma das características educacionais do século XIX no Brasil; o ensino médio e o primário caíram no abandono e a grande massa continuava analfabeta, apenas parte da elite era letrada, e os professores primários ainda eram leigos.

No contexto da crise do modelo agrário-exportador dependente e início da estruturação do modelo agrário-comercial exportador dependente e com o movimento republicano, acreditava-se que a educação era essencial como elemento de construção de uma nova sociedade, havendo a necessidade de uma reforma educacional.

⁶ O século XVIII na Europa é conhecido como o Século das Luzes, do Iluminismo e da Ilustração, em que se enfatizava o poder da razão humana de interpretar e reorganizar o mundo. Influencia a economia com as leis de distribuição das riquezas (Adam Smith); a política com as idéias liberais que se opõe ao absolutismo (John Locke); a moral com uma proposta pedagógica que evitasse os preconceitos que a corrompem (Rousseau) e a religião natural, colocando todos contra os dogmas e fanatismo (ARANHA, 1989).

No final do século XIX, o aumento da população, a industrialização crescente e os movimentos a favor da educação popular proporcionam um aumento na procura da educação visando ao processo de qualificação ao trabalho. À história intelectual, neste período, importam as idéias européias que se confrontam com as condições locais.

Jannuzzi (1992, p. 23) aponta que, no século XIX, “a educação popular, e muito menos a dos ‘deficientes mentais’, não era motivo de preocupação”, havendo registros apenas de algumas iniciativas isoladas.

Como exceção, há, entre os anos de 1835 e 1869, no Brasil, a preocupação do Império com os surdos, os mudos e os cegos. Assim, é criado o cargo de professor específico para esses alunos em 1835. Em 1854, cria-se o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, em 1857, o Instituto dos Surdos-Mudos. Em 1869, Benjamin Constant assume a direção do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que, posteriormente, recebe seu nome. A educação brasileira na época é acessível para poucos, mas percebe-se que as camadas populares começam a galgar seus espaços e que os alunos com necessidades especiais também buscam seu lugar no campo educacional (BRASIL, 2000). Para Mazzotta (1996, p. 28), esse momento, que abrange de 1854 a 1956, é classificado por “iniciativas oficiais e particulares isoladas”.

O final do século XIX e início século XX é caracterizado no Brasil pelo contexto do modelo agrário-comercial exportador dependente (1894–1920). Na República Velha ou Primeira República (1889–1930), há a criação da primeira Constituição Republicana (1891), estabelecendo as idéias liberais de ampliação dos direitos de voto, laicização do ensino nas escolas públicas, liberdade de ensino e liberdade de crenças.

A educação brasileira no período da República Velha enfatizava a formação em nível superior, o ensino estava voltado para os exames preparatórios.

No contexto dos anos 20, há, no campo educacional, o surgimento dos “educadores profissionais”, ou seja, homens que não são formados na área, mas têm grande interesse nela. Este período é marcado também pelo otimismo pedagógico: plano técnico-pedagógico, e pelo entusiasmo pela educação: plano político (NAGLE, 1974). Há ainda os conflitos com a Igreja Católica por causa do ensino religioso nas escolas.

Em 1928, é realizada a comparação da situação educacional brasileira com a norte-americana, feita por Fernando de Azevedo. Então começam a surgir reformas no ensino, visando à liberdade de ensinar e de quem ensina. Naquele momento, o maior problema era o ensino secundário, pois para a escola primária, a solução encontrada foi a criação dos grupos escolares: a industrialização passa a exigir mão-de-obra qualificada e alfabetizada. Outro aspecto ressaltado com relação à educação, é a questão do imigrante, pois, se pretendia educá-los, formando uma “massa uniforme”, para que estes se tornassem um povo ordeiro e organizado, com uma identidade nacional (BUFFA; PINTO, 2002; NAGLE, 1974).

Caracteriza-se a época dos anos 20 e 30 pela elaboração de uma nova política educacional. Os renovadores, em 1932, publicam o “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, propondo as bases pedagógicas renovadoras e a reformulação da política educacional nacional. Em oposição a esse movimento, há os conservadores: católicos defensores da Pedagogia Tradicional.

Encabeçado por Fernando de Azevedo e assinado por vinte e seis educadores, inspirados no ideário escola-novista e influenciados por Dewey, Durkheim, Pestalozzi, entre outros, a educação passa a ser vista como problema social, dever do Estado e para todos, combatendo a educação elitista, acadêmica tradicional, monopolizada pela Igreja.

Os alunos, na proposta, deveriam ser o centro do processo de ensino e aprendizagem e a educação voltada para um mundo em transformação. Nas palavras de Buffa e Pinto (2002, p. 66), esse movimento se caracterizou pela “proposta de uma escola primária pública, universal, leiga, obrigatória e gratuita em consonância com a nova realidade do país; a proposição de uma escolarização adaptada às características regionais e a formação em grau superior para todos os professores.”

Assim, o Manifesto considera ser dever do Estado tornar a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga. A escola passaria a ser básica e única, retirando-a das mãos da família. Esse documento é de vital importância para a educação nacional, pois mostra a necessidade de reformulação da educação de acordo com as exigências emergentes da sociedade.

A Reforma Francisco Campos estabeleceu uma ação planejada, visando à organização nacional do ensino secundário, comercial e sistema universitário. O ensino

secundário passou a ter dois ciclos (fundamental, de cinco anos, e complementar, de dois anos) visando à preparação para o ingresso no curso superior, enfatizando a formação geral do aluno. São estabelecidas normas para admissão de professores, há supervisão do ensino e todas as escolas são equiparadas ao Colégio Pedro II.

Analisa-se que, mesmo com alguns avanços, houve descaso com a educação primária, com o ensino profissionalizante, com a educação especial, enfatizando apenas o comercial, desarticulado do curso secundário. Merece crítica o enfoque enciclopédico, a avaliação rígida, o ensino seletivo e elitizante.

Cabe destacar os estudos feitos por Maria Montessori,⁷ na Itália, que se interessou, inicialmente, pela educação de crianças especiais, ao realizar observações sobre psicologia infantil. A partir disso, escreveu uma obra extensa e espalhou seu método por todo o mundo, marcado pelo respeito às diferenças individuais e pela atividade do aluno, sendo este responsável também pela higiene e limpeza das salas de aula. É marcado pelo ensino individualizado, centrado na auto-educação. Para o uso deste método, há necessidade de adequação dos móveis ao tamanho dos alunos e faz-se uso de vários materiais didáticos com custo financeiro elevado.

Entre 1915 e 1943, há diversas inaugurações em várias partes do País: Instituto Nacional dos Surdos, em Laranjeiras-RJ, Instituto Rafael para Cegos, em Belo Horizonte, Sociedade Pestalozzi, em Canoas-RS. Na Santa Casa de Misericórdia de São Paulo é criado o Pavilhão Fernadinho Simonsens, com classe de alfabetização para alunos hospitalizados; o Instituto Pestalozzi é fundado em Minas Gerais e há a inauguração de vários Institutos para Cegos: São Paulo, Bahia, Rio Grande do Sul e Ceará (BRASIL, 2000).

Para Mendes (2000), a sociedade começa a admitir que as pessoas especiais poderiam ser produtivas se recebessem cuidados especiais (educação e treinamento); assim, surgiram, no contexto do século XX, algumas escolas especiais e centros de reabilitação.

O contexto da nova crise do modelo agrário-comercial exportador dependente e do início de estruturação do modelo nacional-desenvolvimentista, com

⁷ Maria Montessori (1870-1952), médica italiana, católica fervorosa, iniciou seus estudos misturando o espírito científico com misticismo. Estuda, inicialmente, crianças com necessidades educacionais especiais, depois, desenvolve um método de ensino para todas as crianças. Em 1907, abre, na Itália, um espaço para atender aos filhos de operários, conhecida como a *Casa de Bambini* (ARANHA, 1989).

base na industrialização (1920–1937) caracterizam a fase anterior e posterior à Revolução de 30.

Com a industrialização e a crise do café, em 1929, há novos grupos urbanos, diferentes da burguesia cafeeira, como: donos de indústrias, classe média, camadas populares. Esses dois últimos grupos acreditavam que a educação era uma forma de ascensão, acentuando o conflito entre escola pública, privada e a obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas. Há uma divisão: o público é considerado leigo e o particular católico.

No Período Vargas (1930–1945) o Brasil foi marcado pela relação entre educação e desenvolvimento, pois já havia grande expansão do número de escolas para suprir a demanda populacional; porém, o crescimento quantitativo não garantiu a qualidade do ensino. Com o aumento do número de pessoas nas cidades, o governo tenta fixar o homem no campo, mas, para isso, seria necessária a reformulação da educação, visando ao ensino técnico rural. Esse contexto é caracterizado também pelo modelo nacional-desenvolvimentista, com base na industrialização (1937–1955).

Há, na sociedade, um momento de ruptura econômica, política, cultural, social e educacional. A economia neste contexto é dependente de outros países, devido ao que se produz e ao que se exporta, ocasionando constantes crises.

Nesta época, a educação é considerada investimento e há a busca na rede particular pela qualidade de ensino. O ensino público supera o ensino particular apenas em nível superior. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024/61, acentua-se a discussão entre o público e o privado, fomenta-se a discussão sobre educação popular, métodos pedagógicos, alfabetização, entre outros (BUFFA, 1989; PAIVA, 1984; CURY, 1985).

A referida Lei (BRASIL, 1961) estabelece, no Título X, o princípio de integração, no qual a educação dos excepcionais se enquadra no sistema geral de educação, garantindo a integração em comunidade e prevendo o apoio financeiro. A educação dos alunos com necessidades especiais deveria ser articulada ao sistema comum de ensino, visando ao princípio da integração dos alunos com a comunidade. Em 1962, surge o Primeiro Plano Nacional de Educação.

Romanelli (1978) afirma que, de 1930 a 1937, no campo político, há um Governo Provisório, tendo Vargas como chefe. Vários conflitos ideológicos e a

tentativa de reestruturar a economia são realizados; no campo educacional, Francisco Campos renovou o Ensino Superior através das suas reformas, mas estremece a relação entre os pioneiros e os conservadores.

Entre 1937 e 1946, destaca-se o período do Estado Novo: com a intenção de combater o comunismo e manter a segurança nacional, Vargas instituiu o Estado Novo, no qual os debates educacionais foram abafados e o Estado ditatorial passou a direcionar a pedagogia e a política nacional, caracterizando-se pelo regime totalitário, o aumento das indústrias e o Estado como administrador industrial. Na educação, com Gustavo Capanema, estabelecem-se as Leis Orgânicas e a criação do SENAI e SENAC, reorganizam-se o ensino primário e secundário, que passam a ser constituídos do ginásio, de quatro anos, e colegial, de três anos, dividido entre clássico e científico (ROMANELLI, 1978).

Analisa-se que as escolas técnicas do sistema oficial de ensino não conseguiram acompanhar o desenvolvimento tecnológico e acabaram com poucos alunos; havia, portanto, um sistema dual de ensino, ou seja, uma escola para a elite e uma escola para as classes populares. A educação possuía caráter enciclopédico e carregado de disciplinas.

Para Romanelli (1978), entre 1946 e 1961, há a votação da Constituição e da Lei 4.024/61, que fixam as Diretrizes e as Bases da Educação Nacional, que é marcada por conflitos ideológicos de esquerda e de direita e a oposição entre escola pública e privada.

Sobre a Educação Especial na época, destaca-se que, em 1942, há a edição da primeira Revista Brasileira para Cegos e, como conseqüência, em 1946, é criada a Fundação para o Livro do Cego, objetivando a divulgação de livros em Braille no País. Com isso, em 1949, através da Portaria Ministerial nº 504, o Governo garante a distribuição gratuita de livros em Braille. E, em 1954, é fundada, no Rio de Janeiro, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

O século XX acentua o declínio do Paradigma da Exclusão, fortalecendo o Paradigma da Institucionalização, que se caracteriza pela retirada da pessoa diferente do convívio de sua comunidade de origem, vivendo em instituições, asilos, conventos, hospitais de misericórdia, escolas especiais, normalmente longe da sua família e segregado do convívio com a sociedade (AKASHI; DAKUZAKU, 2001).

Por volta de 1960, em vários países e no Brasil, o Paradigma da Institucionalização começa a ser repensado; a crítica que se faz é que esse modelo não proporciona nem favorece a preparação da pessoa com necessidade especial para o convívio em sociedade, pois, ao sair da instituição, a pessoa não conseguirá sobreviver na sociedade, porque não foi socializada nela.

Outro aspecto que favoreceu a perda da hegemonia deste Paradigma são os movimentos em prol dos direitos humanos que se fortalecem. Para Bobbio (1992, p. 5), a luta pela garantia dos direitos humanos tem provocado inúmeros debates e constantes indagações, pois “os direitos humanos são direitos históricos que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e as transformações das condições de vida que essas lutas produzem.”

Há outro aspecto que caracteriza a crítica e a decadência desse Paradigma: o custo cada vez mais alto de uma pessoa institucionalizada. A pessoa nesse modelo não é autônoma nem produtiva, vivendo às custas do Governo ou de entidades filantrópicas, o que, para o modelo financeiro capitalista, não interessa.

Considera-se que a década de 60, do século XX, foi decisiva e marcante para o declínio do Paradigma da Institucionalização, iniciando as propostas de desinstitucionalização e normalização.⁸ Nessa perspectiva, pensa-se na introdução da pessoa com necessidade especial, na sociedade, “procurando ajudá-la a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana, no nível mais próximo possível do normal” (BRASIL, 2000, p. 16).

Segundo Mendes (2001b), a década de 60 é relevante por apresentar avanço científico na comprovação das potencialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Há uma expansão do ensino especial, já que este passou a atender a muitos alunos que vinham do ensino regular.

Para complementar o panorama, por causa das guerras, a economia mundial estava abalada e manter programas de segregação tinha um custo alto, ficando inviável para o Estado. Por outro lado, passou-se a analisar que a pessoa com necessidade especial poderia realizar serviços à comunidade, fortalecendo sua integração e contribuindo para a filosofia capitalista (ARANHA, 1994).

⁸ Percebe-se esse movimento também na luta contra os manicômios.

Como consequência das propostas de superação do Paradigma da Institucionalização, iniciam-se as idéias de Normalização, fomentando o conceito de integração, ou seja, a pessoa com necessidade especial deve estar inserida ou integrada no convívio social. “Na década de 60 e 70, houve um grande movimento para retirar pessoas com deficiências das grandes instituições e reinseri-las na comunidade, que se configurou no movimento de desinstitucionalização” (MENDES, 2001b, p. 6).

O Paradigma da Institucionalização perde sua hegemonia, proporcionando o surgimento do Paradigma de Serviços, pois, para que a pessoa especial pudesse se adequar/modificar para viver em sociedade, é necessário que se ofereçam serviços e recursos favoráveis ao princípio da integração.

1.1.3 O Paradigma de Serviços

Com a perda da hegemonia do Paradigma da Institucionalização, o Paradigma de Serviços emerge devido às idéias de normalização e ao conceito de integração. O foco deste paradigma está em modificar a pessoa especial para que esta se assemelhe aos demais cidadãos e, assim, possa ser integrada/inserida no convívio social. A mudança deveria ocorrer na pessoa diferente e para isso cabe à sociedade oferecer os serviços e os recursos necessários (BRASIL, 2000).

O Paradigma de Serviços se caracteriza por três etapas: *primeira* - avaliação feita por uma equipe de profissionais que especifiquem o que deve ser modificado na vida do sujeito, para torná-lo o mais próximo da normalidade; *segunda* - a equipe passa a intervir e oferecer atendimento, de acordo com os resultados da avaliação realizada; e *terceira* - encaminhamento da pessoa com necessidade especial para a vida na comunidade (BRASIL, 2000).

Exemplo: uma pessoa deficiente auditiva passa pela avaliação de uma equipe que sugere o uso de aparelho auditivo, o aprendizado de Libras e da leitura labial. Essa equipe passa a intervir com essa pessoa para que ela realize o que foi proposto. Depois disso, se a pessoa conseguir realizar o que a avaliação inicial havia proposto, está apta ao convívio social.

Para Aranha (2000), o Paradigma de Serviços se baseia no pressuposto de que a pessoa com necessidade especial tem o direito de convívio em sociedade, mas desde que esteja preparada para tal. Esse Paradigma se ajusta para os que conseguiram se adaptar, deixando muitos excluídos.

Alguns movimentos marcaram o Paradigma de Serviços, como, no final dos anos 60, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, a Campanha Nacional de Educação de Cegos; são criados: Centro de Reabilitação de Cegos no Brasil, Federação Nacional das APAEs, Secretaria de Educação Especial e Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais.

No período em que o Paradigma de Serviços é emergente, há, no Brasil, o contexto da crise do modelo nacional-desenvolvimentista e industrialização e da implantação do modelo “associado” de desenvolvimento econômico (1955–1968), que pode ser dividido em dois períodos: o período anterior ao golpe de 1964 (democracia restrita, 1945–1964) e o golpe de 1964 (período militar 1964–1985).

O movimento de 1964 foi resultado da decadência do populismo e nacionalismo, como ideologia de Governo; a entrada do capital internacional, a contradição entre o modelo econômico e a ideologia política, que têm como consequência oposições de direita e de esquerda e a necessidade de se definirem novos rumos para o desenvolvimento, a economia e a política do país.

Com o Golpe Militar de 64, o Estado passou a remanejar as forças na sua estrutura de poder, aumentou o controle do Conselho de Segurança Nacional, centralizou e modernizou a administração pública, reprimiu os protestos sociais, que levaram a população a perder seu poder de participação e crítica. Foi um período conturbado para o país: há sucessão de presidentes militares, fortalecimento do Executivo e enfraquecimento do Legislativo, prisões políticas, inquéritos policiais militares, exílio, torturas, desaparecimentos, suicídios e mortes.

Durante os governos militares, que duraram 21 anos, a educação nacional sofre com a repressão, privatização, exclusão, tecnicismo pedagógico. Com a entrada do capital estrangeiro no país e a necessidade de mão-de-obra qualificada, aumentou-se a procura por cursos em nível superior. Os pilares da educação nacional, determinados pelos acordos MEC–USAID eram: educação e desenvolvimento, educação e segurança, educação e comunidade.

Neste contexto, é aprovada a Lei 5.540/68, que se refere à reforma universitária e faz algumas alterações à LDBEN (4.024/61), extinguindo a cátedra, agrupando as faculdades em universidades, visando a diminuir os recursos humanos e materiais, estabelecendo o curso básico e o ciclo profissional.

Analisar-se a política educacional dos governos militares trouxe vários avanços em nível de normas para o campo da educação especial, falta de recursos humanos e materiais para manter com qualidade oito anos de obrigatoriedade de ensino, formação de um exército de reserva com mão-de-obra barata, preparação das elites para o vestibular, afirmação do sistema dual de ensino, privatização do ensino nos moldes empresariais e não-pedagógicos, aumento na criação de cursos superiores. Essas políticas educacionais enfatizaram o aspecto administrativo da educação, promovendo avanços quantitativos e técnicos, esquecendo-se da qualidade do ensino e da formação integral do aluno (ARANHA, 1989, MENDES, 2000; 2001b).

Nos anos 60, a legislação inicia um processo de preocupação com as pessoas que possuíam algum tipo de necessidade especial.⁹ Nas Constituições Federais de 1934, 1937 e 1946, está assegurado o direito de interação social, mas sem um enfoque específico.

As associações Sociedade Pestalozzi, AACD (Associação de Assistência à Criança Defeituosa), APAE (Associação de Pais e Amigos do Excepcional) passaram a enfatizar a questão educacional da pessoa diferente.

No Parecer nº 252, de 1969, fica estabelecido que o Curso de Pedagogia poderá ter, dentre suas habilitações, a Educação Especial. A Lei 5.692/71¹⁰ estabeleceu a obrigatoriedade de oito anos de escolarização, “resultante da fusão do ensino primário com o ginásio” (OLIVEIRA; ADRIÃO, 2002, p. 35) e acabando com o exame de admissão. A escola profissional passa a ser o resultado da soma da escola secundária e técnica, ficando estabelecido o princípio da continuidade e terminalidade. Estabelece-se, no seu 9º artigo, o tratamento especial aos excepcionais (física, mental, superdotados) que a educação oferecida a eles deveria ser especial.

⁹ Acredita-se que esse movimento se iniciou em virtude do pós-guerra, principalmente nos EUA, onde várias pessoas voltaram para o país com deficiências das mais variadas.

¹⁰ Em 1971, foi aprovada a Lei 5.692/71, que estabelece apenas as diretrizes e bases para os ensinos de 1º e 2º graus e não para a educação nacional; assim, é considerada apenas Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus.

Até o momento, a legislação nacional garantia o princípio da integração social, mas não estabelecia os princípios da inclusão educacional.

Na década de 70, é criada a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi. O Ofício nº 93/71 extingue as Campanhas de Educação Especial e sugere que se realize um programa integrado de assistência a todos os excepcionais e é estudado um currículo para formação de profissionais em nível universitário. Em 1973, é criado o Centro Nacional de Educação Especial e, no ano seguinte, o Parecer nº 3.763/74 dispõe sobre o tratamento especial para o aluno cego no exame vestibular. Em 1977, a Portaria Interministerial, nº 477 (MEC) estabelece as diretrizes de ensino para o atendimento integrado dos excepcionais no sistema regular de ensino e em instituições especializadas com assistência médico-psicossocial. Em 1979, o Plano Nacional de Educação Especial estabelece diretrizes para ação na área (BRASIL, 2000).

O processo de normalização foi amplamente criticado, pois não é possível que a pessoa com necessidade especial seja igual aos outros; seria descaracterizá-la como pessoa. Assim, acredita-se que esse Paradigma não é mais hegemônico.

Ampliou-se a discussão sobre o fato de que a pessoa com necessidades educacionais especiais ser um cidadão como qualquer outro, detentor dos mesmos direitos de determinação e de uso das oportunidades disponíveis na sociedade, independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento que apresentem (BRASIL, 2000, p. 17).

Esse paradigma propõe a substituição da expressão “alunos excepcionais” por “alunos portadores de necessidades especiais” (BUENO, 1993).

O Paradigma de Serviços que, desde o início da sua implementação, foi amplamente criticado pela comunidade científica, pelas associações e órgãos de representação das pessoas com necessidades especiais, por acreditarem que não é possível modificar a pessoa especial para que esta se torne normal, desta forma perde sua hegemonia para o Paradigma de Suportes.

1.1.4 O Paradigma de Suportes

Com o declínio do Paradigma de Serviços, emerge o Paradigma de Suportes: ao constatar que os serviços de avaliação e de capacitação não garantiram totalmente o convívio da pessoa com necessidade especial na sociedade; percebeu-se que a sociedade necessita se reorganizar, visando à garantia do acesso ao convívio social de todos, independentes das suas características individuais.

Ao comparar o Paradigma de Serviços e o Paradigma de Suportes, analisa-se que, no primeiro o foco, é a pessoa com deficiência e o desenvolvimento de serviços junto a ele, para que desenvolva suas competências e habilidades; no segundo (que pode ser de diferentes tipos), o foco é a sociedade e o desenvolvimento de ações para o acolhimento da pessoa especial e a construção de uma sociedade inclusiva, acolhedora.

No Paradigma de Suportes, pressupõe-se que a pessoa com necessidade especial tem o direito de conviver com os demais cidadãos de maneira integrada e não mais excluída.

Para garantir essa convivência “se desenvolveu o processo de disponibilização de suportes, instrumentos que garantam à pessoa com necessidades educacionais especiais o acesso imediato a todo e qualquer recurso da comunidade” (BRASIL, 2000, p. 18).

Aranha (2001) afirma que a hegemonia do Paradigma de Suportes proporcionou o movimento de inclusão social. Para a autora:

A inclusão social, portanto, não é processo que diga respeito somente à pessoa com deficiência, mas sim a todos os cidadãos. Não haverá inclusão da pessoa com deficiência, onde todos possam igualmente se manifestar nas diferentes instâncias do debate de idéias e de tomada de decisões da sociedade, tendo disponível o suporte que for necessário para viabilizar essa participação (ARANHA, 2001, p. 9).

Para Aranha (2000), o Paradigma de Suportes torna-se necessário por garantir uma estrutura de base para que o processo de inclusão ocorra, como apoio físico, pessoal, material, técnico e social.

Inclusão e integração partem do mesmo pressuposto, ou seja, a pessoa com necessidade especial tem direito de acesso aos espaços da vida em sociedade, com igualdade e respeito. O Paradigma de Serviços norteia a idéia de integração, ou seja, investe-se na promoção de mudanças no sentido de normalizar a pessoa com necessidade especial, atuando na família, na escola e na comunidade. Já a inclusão requer muito mais que suportes e serviços, necessita de mudança de postura e ações, para que a pessoa especial possa fazer parte, participar da sociedade.

Em 1981, a Resolução nº 2, do Conselho Federal de Educação, aumenta os prazos para conclusão dos cursos de graduação aos alunos com deficiências e a Secretaria de Educação Especial passa a ser um órgão que visa à criação e à coordenação de políticas voltadas para as pessoas com deficiências. Há, nessa década, o lançamento, em todo o País, da Revista Integração, que oferece artigos sobre educação especial.

Para Mazzotta (1996), esses paradigmas (serviços e suportes) abrangem o período de 1957 a 1993, no qual há iniciativas oficiais de âmbito nacional.

No âmbito da educação, a opção pela construção de um sistema educacional inclusivo vem coroar um movimento para assegurar a todos os cidadãos, inclusive aos com necessidades educacionais especiais, a possibilidade de aprender a administrar a convivência digna e respeitosa numa sociedade complexa e diversificada (BRASIL, 2000, p. 20).

Os termos integração, educação inclusiva, inclusão, inclusão total aparecem ambíguos. Na integração, a escola não muda, quem muda é o aluno. A inclusão atinge os alunos com deficiência e os alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem, pressupõe melhorar a qualidade do ensino nas escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula (MANTOAN, 2003). A inclusão é a aceitação da diversidade na escola.

Acredita-se que o Paradigma de Suporte esteja presente na atualidade, mas observa-se que o Paradigma da Inclusão se fortalece. A educação inclusiva está baseada em práticas educacionais resultantes do movimento de inclusão social, no qual as pessoas com necessidades especiais e a sociedade buscam oportunidades de igualdades para todos, tendo, como pressuposto, a democracia, a diversidade, a aceitação e a cidadania (MENDES, 2002).

1.1.5 O Paradigma da Inclusão

Entende-se como Paradigma da Inclusão o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino para alunos com necessidades educacionais especiais, com base nas devidas adaptações que se fizerem necessárias.

Há, na educação brasileira, alguns fatos isolados, exceções, que indicam o Paradigma da Inclusão (BRASIL, 2000):

- Em 1910, três cegos que estudaram no Instituto Benjamin Constant ingressam na Faculdade de Direito de São Paulo, e, em 1915, se formam.
- Em 1933, a Comissão do Ensino Secundário do Conselho Nacional de Educação autoriza a matrícula de um aluno cego no ensino regular, na cidade de Curitiba. Dez anos depois, a mesma Comissão autoriza um aluno cego a se matricular na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.
- No início da década de 50, surge, a título experimental, a primeira classe integrada com alunos cegos no ensino regular, que haviam concluído o curso ginásial no Instituto Benjamim Constant. Os cegos, mediante Portaria Ministerial nº 12, ganharam o direito de acesso aos cursos universitários.
- Em São Paulo, em 1957, é realizada a integração de alunos com deficiências físicas no ensino regular.
- A partir de 1958, há investimentos técnico-financeiros às secretarias de educação e instituições especializadas, advindos do Ministério da Educação, estimulando campanhas nacionais para a educação das pessoas especiais (JANNUZZI, 1992).

A Constituição de 1988

Em 1988, o Congresso Nacional aprovou a Constituição Federal que prevalece até os dias atuais. O documento institui o “Estado Democrático”, visando a assegurar os direitos individuais e sociais, bem como a “liberdade, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade

fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional...”¹¹

No Título VIII, Capítulo III, Seção I, sobre a Educação (art. 205 a 214) referente à Educação, Cultura e Desporto, são estabelecidos os princípios do ensino, nos quais há a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Prevê a gestão democrática do ensino público, objetivando garantir a qualidade do ensino nacional. No artigo 208, diz que o atendimento educacional aos alunos com necessidades especiais deverá ser, preferencialmente, ministrado na rede regular de ensino, fomentando a hegemonia do Paradigma da Inclusão. Estabelece, no Artigo 211, § 2º que os municípios ficarão responsáveis pelo ensino fundamental e pela educação infantil (BRASIL, 1988).

A aprovação da Constituição Federal, em 1988, garante a educação para todos e o atendimento educacional especializado para os portadores de deficiência, preferencialmente no ensino regular. É criada a Coordenação de Educação Especial que atua junto à Secretaria Nacional de Educação Básica, pois se extinguiu a Secretaria de Educação Especial.

Em 1989, aprovou-se a Lei nº 7.853, que garante os direitos das pessoas com necessidades especiais e determina que a matrícula dos mesmos seja efetuada na rede regular de ensino, desde que sejam capazes. Estabelece como crime a recusa, a suspensão, o cancelamento, o trancamento dessa matrícula por causa da deficiência do aluno, abrangendo o ensino público e privado, e em todos os seus graus.

O Estatuto da Criança e do Adolescente

Com o apoio na Constituição Federal, é criado o “Estatuto da Criança e do Adolescente” (ECA, Lei nº 8.069/90), que estabelece alguns dos princípios da educação inclusiva e dá à infância e à adolescência o direito a uma proteção integral e a conotação destes como cidadãos com direitos. Visa a garantir os direitos dos menores de idade no País.

¹¹ Preâmbulo.

No artigo 54, estabelece que a educação especial deve proporcionar atendimento diferenciado, mas no ensino regular; fortalece o princípio da inclusão, diminuindo a exclusão e a segregação; assim, fica previsto o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. O documento também prevê a responsabilidade do Estado em formular e executar políticas públicas sociais, que enfoquem os princípios da inclusão.

Visando à valorização cultural da diversidade social em que se vive, não apenas para efetivação da inclusão, mas em qualquer instância educacional nacional, o ECA determina, no seu artigo 58, que o processo educacional deverá respeitar os valores de cada um dentro do seu contexto sócio-histórico, garantindo, assim o acesso às mais variadas formas de cultura. Nas palavras de Mendes (2001, p. 5a), “a partir do ECA, a criança e o adolescente deveriam passar a ser prioridade na formulação e execução de políticas sociais públicas, com destinação privilegiada de recursos públicos.”

Depois desses documentos, como se apresentavam os movimentos da sociedade civil na época?

Em 1992, os pais de pessoas com Síndrome de *Down* criam a “Associação Brasileira de Síndrome de *Down*”; é também recriada a Secretaria de Educação Especial. Há a proposta de que os conteúdos referentes à Educação Especial sejam incluídos na grade curricular da formação de professores (nível superior) bem como na elaboração de programas de capacitação para professores. A mídia faz o lançamento da campanha de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, por meio do incentivo da UNESCO.

O que aconteceu no âmbito internacional que influenciou o Brasil?

Em 1990, em Jomtien, na Tailândia, na Conferência de Educação para Todos, é elaborada a “Declaração Mundial de Educação para Todos”. Após assinar esse documento, o país assume o compromisso com essa Declaração, dentre os quais, o de receber todos os alunos na escola com qualidade e igualdade de condições.

Em 1994, em Salamanca, na Espanha, é realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, que resultou no documento “Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais”, criando propostas para uma política educacional de educação inclusiva. Ao assinar os termos desse documento, o Brasil se compromete na “promoção de uma sociedade integradora, justa e igualitária” (BRASIL, 1997, p. 3a).

A Declaração de Salamanca ressalta a importância da construção da escola para todos, caracterizando-se como “instituições que incluam todo mundo, reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada um” (BRASIL, 1997, p. 5a). Reafirma-se o compromisso assumido na Declaração dos Direitos Humanos (1948) e na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), somando esforços para que o acesso ao ensino das pessoas com necessidades educacionais especiais seja no ensino regular e de qualidade.

Demo (1993, p. 103) enfatiza que o princípio da educação brasileira é a formação básica do aluno, permitindo o “acesso sempre renovado ao saber estratégico, necessário para compreender o mundo e nele agir como sujeito. Em termos, políticos, o aluno precisa saber compreender e questionar a sociedade, participar como cidadão, ser membro ativo em seu meio.”

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96

Em 1996, é aprovada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei Darcy Ribeiro), que considera como educação todos os processos formativos que se desenvolvam na convivência humana, disciplina a educação escolar em sua relação com o mundo do trabalho e com as práticas sociais, baseando-se nos princípios da solidariedade, pleno desenvolvimento das capacidades humanas, exercício para a cidadania e qualificação para o mercado de trabalho. Estabelece que a educação nacional tem como princípio a igualdade de acesso e permanência do aluno na escola, aprendendo, nesta instituição, a pesquisar, divulgar cultura, pensamento, arte e saber, respeitando as diferenças, valorizando o profissional, garantindo a gestão democrática e padrões de qualidade, vinculando e valorizando escola às práticas sociais. Ao seguir a tendência dos diversos

documentos nacionais e internacionais, estabelece a educação do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

A Lei garante o acesso e a permanência do aluno na escola, na qual liberdade, tolerância e qualidade devam ser constantes, juntamente com a valorização dos profissionais e das demais experiências dos alunos.

A educação básica abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Deve garantir condições para que o aluno desenvolva competências básicas para exercer a cidadania e progredir nos estudos. O ensino fundamental visa ao desenvolvimento da capacidade de aprendizagem das competências e habilidades necessárias, para se formar atitudes e valores da vida social.

O nível de ensino destinado à criança e ao adolescente é o ensino fundamental, com duração de oito anos, obrigatório e gratuito nas escolas públicas, no qual todos devem ter acesso.

No Título III – “Do direito à educação e do dever de educar”, consta, no artigo 4º, que a educação escolar do aluno com necessidade educacional especial se dê, preferencialmente, no ensino regular, mas com qualidade para que se desenvolvam os processos de ensino e aprendizagem.

A rede estadual ficou responsável em colaborar com os municípios na oferta de vagas para o ensino fundamental, de acordo com as necessidades da população, sem deixar, porém, de priorizar o ensino médio, elaborar e executar políticas e planos educacionais, integrando Estado e município. Os municípios têm como responsabilidade o desenvolvimento de um ensino vinculado às esferas superiores (estadual e federal), redistribuir alunos quando necessário, oferecer creches, educação infantil e o ensino fundamental. Está previsto na Lei que fica a critério do município, incorporar o sistema estadual com o municipal,¹² compondo a educação básica municipalizada. Fica estabelecido entre Estados e municípios o regime de colaboração.

Cada estabelecimento de ensino deverá considerar as normas comuns do seu sistema, elaborando sua proposta pedagógica, administrando seus recursos pessoais, materiais e financeiros, garantindo o cumprimento de dias, horas-aula e planos de

¹² Este é o princípio da municipalização, porém, muitos municípios optaram por não compor esse sistema único e, assim, há escolas municipais e estaduais de ensino fundamental. Apenas as creches e as escolas de educação infantil públicas são exclusivamente mantidas pelo município. Nas palavras de Demo (1993, p. 109), “como se vê, o processo de municipalização consiste em desafio complexo e demorado”.

trabalho dos professores, promovendo a recuperação dos alunos e a articulação com as famílias e as comunidades, informando aos responsáveis sobre o rendimento dos alunos (BRASIL, 1996, art. 12).

Os docentes devem participar da elaboração da proposta pedagógica da escola, cumprir seu plano de trabalho, visando à aprendizagem dos alunos e se necessário, promover novas situações de aprendizagem para sua recuperação e ainda participar das demais atividades da escola que visem à integração com a comunidade (BRASIL, 1996). Para Demo (1993), a formação em nível superior, dos professores, pode garantir melhorias na sua prática pedagógica.

A gestão democrática também está prevista, pois a educação pública básica deve incentivar a participação dos profissionais na elaboração da proposta pedagógica da escola e da comunidade escolar, nos seus órgãos de representação (BRASIL, 1996).

O capítulo V é dedicado especificamente à Educação Especial e abrange três artigos. No artigo 58, a garantia de matrículas para alunos com necessidades educacionais especiais deverá ser na rede regular de ensino; o artigo 59 estabelece a reorganização de currículos, de métodos, de técnicas, de recursos educativos e de especialização dos profissionais, para atendimento das pessoas com as mais complexas e diversas diferenças, físicas ou cognitivas e, ainda, a criação de serviços de apoio especializado. O artigo 60 é dedicado às instituições privadas sem fins lucrativos.

A Educação Especial é considerada modalidade da educação escolar e deve ser organizada visando à prática da educação inclusiva, superando os processos de exclusão, pois, ainda hoje, observa-se a dificuldade de aceitação do diferente nas escolas, nos locais de trabalho e nas famílias. É destinada às pessoas com necessidades especiais, quer sejam físicas, sensoriais, mentais ou múltiplas, abrangendo também as de altas habilidades, superdotação ou talentos variados.

Vários autores, como Cury (2002), Demo (1997), Ferreira (1998), Mantoan (2003), Souza e Prieto (2002) discutem sobre a inclusão a partir da legislação vigente. Para Cury (2002, p. 5), a legislação insiste em dois pontos: a igualdade e a diversidade, favorecendo, assim, a “inclusão democrática.”

Para Mantoan (2003, p. 35):

Problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular.

Com seus 92 artigos, a Lei (BRASIL, 1996) possui textos semelhantes aos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), faz referência aos aspectos econômico e avaliativo. Não pode ser considerada no geral inovadora, mas, sim, radical quanto ao paradigma educacional vigente (DEMO, 1997). Considera-se um avanço que as ações relacionadas à educação especial estejam ligadas ao ensino regular, dedicando a essa área um capítulo exclusivo, no qual relaciona educação especial com educação escolar e ensino público. Assim, a Lei reforça a idéia constitucional de integração escolar e propõe a articulação das esferas federal, estadual e municipal (FERREIRA, 1998).

Pode-se ressaltar que a Lei estabelece a flexibilidade dos critérios para admissão e promoção escolar, auxiliando, assim, alunos com necessidades educacionais especiais. Fica estabelecido que a inclusão deve estar garantida desde a educação infantil. Para os professores, estabelece-se a especialização adequada, cabendo aos municípios o desenvolvimento de programas de capacitação. A construção da escola inclusiva nessa perspectiva, visa à redução dos processos de estigmatização e segregação (FERREIRA, 1998).

A exclusão da criança em idade apropriada da escola é a forma mais perversa de exclusão social, negando a ela o direito de cidadania e de almejar um futuro melhor. Sabe-se que o problema da exclusão ainda é grande no Brasil, porém, se houver garantia ao aluno de acesso e permanência e qualidade na educação, esse quadro poderá se converter.

Para Souza e Prieto (2002, p. 124):

Esta explicação faz-se necessária em uma perspectiva conjuntural, na medida em que, em nossa sociedade, esse direito historicamente não vem sendo garantido a todos. Daí ter-se, na legislação, dispositivos que buscam regulamentar as condições necessárias para que seja minimizada ou até superada a exclusão educacional e social a que são submetidas parcelas da população.

Para Minto (2002, p. 36), a legislação educacional tem avançado no que se refere à educação do aluno especial, ao considerar a educação especial como “uma modalidade de educação escolar a ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para as pessoas com necessidades educativas especiais.” Nas suas palavras:

Cabe agora aos diretamente interessados, bem como às parcelas organizadas da sociedade civil e aos segmentos democráticos e populares da sociedade política e a toda a sociedade, lutar para que essa modalidade educativa seja assegurada, na escola pública regular a todos os que dela necessitam. Há brecha legal para isto, o que é muito positivo (MINTO, 2002, p. 37).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais

No ano de 1997, são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, que têm como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, estabelecendo sua flexibilidade, podendo ser adaptado às várias regiões do país. O Ministério da Educação, ao elaborar este documento, tem como objetivo auxiliar na execução do trabalho docente e na formação dos alunos, como cidadãos reconhecedores do seu papel na sociedade, com uma proposta flexível, tendo em vista orientar e garantir a qualidade na educação nacional, respeitando as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas, nas quais a escola sirva como base para a construção da cidadania. O documento especifica que:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997, p. 13b).

Após a publicação desses documentos, a partir de 1996, congressos e simpósios são realizados com maior intensidade sobre a educação inclusiva. Em 1998, é lançado o documento “Adaptações Curriculares para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais”, conhecido como os “Parâmetros Curriculares Nacionais da

Educação Especial”, são especificadas adaptações curriculares de grande e pequeno porte, para o ensino dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Assim, as adaptações curriculares propostas podem ser consideradas caminhos para que o sistema educacional se adapte aos alunos e favoreça a aprendizagem de todos. Nas suas palavras:

Os **Parâmetros Curriculares Nacionais** foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 5).

O Plano Nacional de Educação

O Congresso Nacional aprova, em 2001, o Plano Nacional de Educação, que estabelece 27 objetivos e metas para a educação dos alunos com necessidades especiais, seguindo a tendência do Paradigma da Inclusão.

A Lei nº 10.172, de 10 de janeiro de 2001, tem duração de dez anos, com o objetivo de elevar o nível de escolaridade da população, melhorando a qualidade da educação em todos os níveis, reduzindo as desigualdades sociais e garantindo a gestão democrática, como aliada para o acesso e a permanência do aluno na escola.

O ensino fundamental, como nível de ensino, e a Educação Especial, como modalidade de ensino, fazem parte da educação nacional e são considerados condição fundamental para o desenvolvimento do país. O Plano estabelece cinco prioridades: garantia de acesso e permanência, erradicação do analfabetismo, ampliação para os demais níveis, valorização dos profissionais e informação e avaliação. Proporciona que Estados e municípios se adaptem à sua proposta, de acordo com suas necessidades e realidades.

Nesta perspectiva, para que a educação nacional cumpra seus objetivos, o ensino fundamental é obrigatório, devendo-se assegurar o ingresso e a permanência do aluno na escola para sua conclusão, mesmo para aqueles que não tiveram acesso na

idade adequada, proporcionando a ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino, para que este possa prosseguir seus estudos. Porém, para que isso ocorra, é necessária a valorização dos profissionais da educação e a instalação de um sistema de avaliação e informação em todos os níveis de ensino, para alunos, professores e instituições.

O PNE estabelece a importância do projeto político-pedagógico da escola, considerando-o a expressão da organização educativa da unidade escolar, propondo a participação da comunidade nos conselhos escolares, como forma de garantir o princípio da gestão democrática. Prevê a construção física com as devidas adequações aos alunos com necessidades especiais, como: rampas, banheiros adaptados, corrimão nas escadas, ente outros. Portanto:

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

A formação dos recursos humanos é essencial para qualquer processo educacional, bem como os cursos de capacitação, trocas de informações e experiências, assim como a parceria com órgãos das demais áreas: atendimento, saúde, assistência, etc. As escolas devem ser adaptadas de acordo com as necessidades especiais dos alunos, valorizando sua permanência no ensino regular. Afim de “assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício” (BRASIL, 2001, p. 82b).

Devido à complexidade e à importância deste Plano, são necessários mecanismos de avaliação e acompanhamento da sua implementação. Sua efetivação proporcionará mudanças na educação, buscando a inclusão educacional, social e formação da cidadania da população brasileira.

Diretrizes Nacionais da Educação Especial, na Educação Básica

Outro documento nacional em prol da educação inclusiva são as “Diretrizes Nacionais da Educação Especial, na Educação Básica” (Resolução n.º. 02/2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação). O documento considera que a educação deve proporcionar o desenvolvimento de funções sociais inovadoras, que busquem a transformação da situação social, construindo um mundo melhor para todos, baseado nos princípios da diversidade e fazendo disto um dos fatores para a construção de uma sociedade mais justa e livre, transformando, assim, diferenças em caminhos para a busca da paz.

Apresentam as diretrizes para que as escolas busquem “o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem à diversidade de seus alunos” (BRASIL, 2001, p. 6a), promovendo um ambiente no qual há espaço para diálogo, aprendizagem e integração, resultando em mudanças na gestão e nas práticas até então desenvolvidas na escola.

A educação é o principal alicerce da vida social. Ela transmite e amplia a cultura, estende a cidadania, constrói saberes para o trabalho. Mais do que isso, ela é capaz de ampliar as margens da liberdade humana, à medida que a relação pedagógica adote, como compromisso e horizonte ético-político, a solidariedade e a emancipação (BRASIL, 2001, p. 5a).

Os alunos com necessidades especiais requerem estratégias pedagógicas diferenciadas, que proporcionem seu desenvolvimento e acesso à cultura e ao conhecimento historicamente acumulado, podendo, desta forma estar incluídos não apenas na escola, mas na sociedade, agindo e interagindo, exercendo a sua cidadania. O grande desafio da educação escolar hoje é “garantir o acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos”, com qualidade e dentro dos padrões legais nacionais (BRASIL, 2001, p. 21a).

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, no ensino regular, segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, deve enfatizar o princípio de flexibilização, propiciando o pleno desenvolvimento das potencialidades sensoriais, afetivas e intelectuais dos alunos e preservando os dias

letivos e as horas-aula, promovendo a recuperação, quando necessária e a participação da família.

Interpretando o paradigma emergente: a educação inclusiva

Percebe-se, com os movimentos e documentos na área educacional, que há uma mudança de paradigma. O paradigma emergente é o da inclusão, da igualdade de direitos na busca por uma sociedade e uma escola mais justa.

Entendemos que ora a lei é resultado da luta pelos direitos, ora discrimina, ora necessita de ajustes. Acreditamos, portanto, que os movimentos sociais, as leis, os programas, as comissões e os conselhos fazem parte de um processo de construção e exercício da cidadania na garantia dos direitos humanos. Sabemos que, para assegurar a integração da pessoa com deficiência na sociedade, mais do que simples legislação são importantes mudanças concretas de atitudes (AKASHI; DAKUZAKU, 2001, p. 48).

O neoliberalismo, classificado como doutrina em voga nas últimas décadas, favorece a redução do papel do Estado na esfera econômica. Conhecido também como uma nova forma ideológica de liberalismo adaptado aos dias atuais, no qual há a globalização como sistema capitalista internacional, oportunizada pelos seus interesses econômicos e políticos. A educação, nesta perspectiva, é colocada a serviço do desenvolvimento, reforçando a necessidade de incluir todos os alunos na escola, para torná-los membros participantes da sociedade e desempenhando seu papel social (GENTILI, 1996).

A educação não é privilégio, é fator indispensável para a vida em sociedade, direito garantido e assegurado para todos. Isso se deve à necessidade da educação pela sociedade contemporânea, inspirada no modelo neoliberal de organização social e política. As sociedades contemporâneas estabelecem relações com os diferentes grupos sociais; nesta perspectiva, estão inseridos a escola e o saber. A escola, por sua vez, é reprodutora da cultura e da conservação social. O sistema de ensino mantém estreita relação com o sistema econômico. As estratégias educativas, nesta perspectiva, são consideradas investimentos de longo prazo.

A educação atual tem como alicerce as quatro aprendizagens fundamentais, propostos pelo Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional para o século XXI (DÉLORS, 2000, p. 49):

- Aprender a conhecer, caracterizado pela busca do domínio dos instrumentos do conhecimento, com a finalidade precípua de descobrir, compreender e fazer ciência.
- Aprender a fazer, entendendo que, embora indissociável do “aprender a conhecer”, o “aprender a fazer” refere-se diretamente à formação profissional, na medida em que trata de orientar o acadêmico a pôr em prática os seus conhecimentos, adaptando a educação à configuração do trabalho na sociedade atual.
- Aprender a viver juntos, constituindo-se num grande desafio para a educação, tendo em vista tratar de ajudar os alunos no processo de aprendizagem para a participação, a cooperação e, sobretudo, para a busca coletiva de soluções para os problemas contemporâneos. Ressalta-se a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, pois, acredita-se que a educação baseada na diversidade e nos valores humanos é aquela que educa para a vida e base para a escola inclusiva.
- Aprender a ser, integrando as três aprendizagens anteriores e caracterizando-se pela elaboração de pensamentos autônomos e críticos, que contribuam na formulação própria de juízos de valor, formando o cidadão e o profissional decidido e preparado para agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Para Demo (1993, p. 33), a educação deve levar ao aprender a aprender, na qual a habilidade de ler, interpretar sua realidade e a capacidade de atualização são constantes. Propõe a pesquisa como princípio educativo, pois “tem como finalidade principal dotar a pessoa da capacidade de pensar crítica e criativamente, e de manter-se em estado de ininterrupto de atualização.”

Pode-se considerar que a educação brasileira contemporânea está baseada na formação de competências e habilidades. Nas palavras de Perrenout (1999, p. 7) competência é a:

capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar

uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos.

É necessária a formação de competências cognitivas e sociais da população; sendo esta capaz de compreender e pensar de forma abstrata e analítica, com “flexibilidade de raciocínio para entender situações novas e solucionar problemas, bem como formação de competências sociais como liderança, iniciativa, capacidade de tomar decisões, autonomia no trabalho, habilidade de comunicação” (DEMO, 1993, p. 24).

A inclusão não é apenas um processo escolar, mas o reflexo de algo mais amplo: a inclusão social. Vive-se na “era dos direitos”, como lembra Bobbio (1992) e esta era proporciona um movimento contínuo de aceitação ao outro enquanto pessoa.

As diferenças podem ser as mais diversas: físicas, motoras, intelectuais, mas o que deve ser priorizado é a preservação da dignidade humana, na busca por sua cidadania plena, através de práticas fundamentadas nos princípios da dignidade e dos direitos humanos, banindo qualquer forma de discriminação. É então a busca por solidariedade, respeito e dignidade, para que todos possam viver de maneira igualitária e digna.

“O respeito ganha um significado mais amplo quando se realiza como respeito mútuo: ao dever de respeitar o outro, articular-se o direito de ser respeitado. O respeito mútuo tem sua significação ampliada no conceito de solidariedade” (BRASIL, 2001, p. 26a).

Ao buscar a construção desta sociedade mais justa e solidária, assegurando o respeito às diferenças, é que se faz necessária a proposta da educação inclusiva, respeitando a igualdade de direitos e o acesso à educação de qualidade para todos.

Nas palavras de Mantoan (2003, p. 54):

Confirma-se, ainda, mais uma razão de ser da inclusão, um motivo a mais para que a educação se atualize, para que os professores aperfeiçoem as suas práticas e para que escolas públicas e particulares se obriguem a um esforço de modernização e de reestruturação de suas condições atuais, a fim de responderem às necessidades de cada um de seus alunos, em suas especificidades, sem cair nas malhas da educação especial e de suas modalidades de exclusão.

Incluir alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular não é apenas garantir que estes frequentem a escola, mas proporcionar-lhes o desenvolvimento de potencialidades, quebra de antigos paradigmas, superação de obstáculos, buscando construir um ambiente escolar adaptado para as suas necessidades, formando uma comunidade escolar inclusiva.

A escola inclusiva está voltada para os alunos especiais e para aqueles que tenham alguma dificuldade de aprendizagem, pois sua ação se concretiza na prática voltada para aprendizagem dos alunos e na busca do sucesso escolar. Estabelece, assim, propostas e firma sua postura diante dos recursos disponíveis, dos projetos de parceria e da capacitação dos recursos humanos.

Ao iniciar o processo de inclusão em uma escola, faz-se necessário o conhecimento da demanda, que pode ser realizado através de um sistema de informações que facilite a “identificação, análise, divulgação e intercâmbio de experiências educacionais inclusivas” (BRASIL, 2001, p. 30a).

Os professores na proposta da educação inclusiva

Sobre a capacitação do profissional para a educação inclusiva, segundo a LDBEN, no inciso III, artigo 59, fica estabelecido que o professor da classe comum deverá ser capacitado com especialização, em nível médio ou superior e o professor da classe especial, deverá ter especialização na área. Analisa-se que só assim poderão ser desenvolvidas as competências necessárias para o sucesso das práticas educativas. O professor da classe regular deverá ser capaz de perceber as reais necessidades dos seus alunos (especiais e normais), flexibilizar a ação pedagógica de maneira que esta relacione as diferentes áreas do conhecimento, avaliar constantemente os resultados do seu trabalho, trabalhar em equipe com diversos profissionais, formando uma equipe multiprofissional (BRASIL, 1996).

Para o professor que irá trabalhar apenas com a classe especial, fica estabelecido que deverá desenvolver competências, referentes à identificação das necessidades educacionais especiais dos seus alunos, definindo e implementando ações para essas necessidades; apoiar o professor da classe comum, facilitando a aprendizagem dos alunos, desenvolvendo práticas que permitam a adaptação curricular

e garantindo o sucesso escolar. Fala-se, então, de formação continuada de professores em exercício, um aspecto necessário para se garantir a qualidade do ensino em todos os seus níveis e modalidades (BRASIL, 1996).

A avaliação na proposta da educação inclusiva

Deve ser “entendida como processo permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, para identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e as condições para responder a essas necessidades” (BRASIL, 2001, p. 34a).

A unidade escolar deverá diagnosticar e identificar, em sua realidade, as adaptações curriculares necessárias para garantir o sucesso de sua prática. Poderão ser utilizadas as salas de recurso,¹³ as salas de apoio pedagógico, criação de novas alternativas pedagógicas, etc.

A escola inclusiva tem como responsabilidade garantir as condições materiais e institucionais para proporcionar a educação desejada. Dentre as condições materiais, além daquelas previstas para o funcionamento geral da escola, quando se opta pela proposta da educação inclusiva, questões relativas ao acesso e à circulação no prédio por pessoas com necessidades especiais tornam-se centrais, como as rampas, as barras, etc.; a adequação do espaço escolar é necessária para promover um ambiente de integração, buscando atender à comunidade, aos programas de apoio, à melhoria da qualidade do ensino e à construção de uma sociedade mais digna e justa.

Sabe-se que a educação nacional passa por problemas de qualidade. Vários fatores podem ser somados para que se tenha obtido esse resultado. De acordo com Mantoan (2003, p. 59), “é preciso mudar a escola e, mais precisamente, o ensino nela ministrado. A escola aberta a todos é o grande alvo e, ao mesmo tempo, o grande problema da educação nestes novos tempos.”

Vive-se, entretanto, em uma sociedade excludente, em que o desafio da educação inclusiva se torna ainda maior, pois assegurar direitos na legislação é

¹³ Salas de recursos funcionam como apoio para a educação inclusiva: possui número reduzido de alunos, vários materiais pedagógicos e metodologia diferenciada, na qual o aluno especial recebe auxílio pedagógico para acompanhar os conteúdos escolares, de acordo com sua necessidade.

essencial, mas posturas só mudam com conscientização e sensibilização. Para Ferreira (1998, p. 6):

Os discursos da educação para todos e da escola inclusiva ocorrem num contexto de exclusão social ampliada, o que aumenta os desafios para assegurar os direitos das pessoas denominadas portadoras de necessidades especiais.

Segundo Cury (2002, p. 12), é importante ressaltar que a defesa da igualdade de direitos é princípio para a busca da cidadania, pois “os alunos com necessidades especiais têm cidadania plena na escola comum e nas salas comuns.” O aparato legal fornecido atualmente no País está em consonância com a situação mundial e social na busca por igualdades de direitos. Cabe ressaltar que a garantia legal da educação inclusiva, é necessária, mas dependerá, entre outros fatores, da mudança de paradigma.

Para se construir a escola inclusiva, é necessário que se conheça e se percorra o caminho da legislação atual, compreendendo-a não como imposição, mas como a base para a consolidação e busca de direitos historicamente construídos.

Em síntese, a tendência atual do ensino do aluno com necessidade educacional especial é, então, conforme todos os movimentos e documentos mencionados, sua inclusão no ensino regular, de acordo com as suas necessidades e havendo possibilidades de adaptações para isso; caso contrário, a educação deverá ser oferecida em escolas especializadas. Essas escolas poderão prestar apoio aos programas de inclusão, oferecendo informações para qualificação do profissional e expandindo a rede de ofertas de cursos de aperfeiçoamento e extensão.

A trajetória histórica da pessoa com deficiência mostra-nos que o caminho percorrido na conquista dos direitos humanos é um processo em constante construção. E sabemos que em uma sociedade como a brasileira, com desigualdades sociais e econômicas, a promoção dos direitos humanos será mais viável se a solução dos problemas estruturais forem objetos de políticas governamentais (AKASHI; DAKUZAKU, 2001, p. 44).

1.2 A educação inclusiva: buscando a ética, a tolerância e a solidariedade

É necessário, pois, encontrar um novo equilíbrio entre adaptação e criatividade, e isso só será possível no contexto de uma práxis globalmente entendida e servida por uma compreensão da ciência que, por privilegiar as conseqüências, obrigue o homem a refletir sobre os custos e os benefícios entre o que pode fazer e o que lhe pode ser feito. Uma prática assim entendida saberá dar à técnica o que é da técnica e à liberdade o que é da liberdade (SANTOS, 1989, p. 45).

Vive-se atualmente o momento de conseqüência das ações contra a natureza, pois a constante exploração dos recursos naturais resultou em catástrofes ecológicas, oscilação constante de temperatura, ameaça nuclear, destruição de recursos minerais e descaso com o meio ambiente. Assim, dominar a natureza passou a significar uma questão de mercado, opondo-se aos princípios da vida em comunidade, pois não se pensa mais em um bem comum, mas, sim, em maneiras de se tirar proveito de tudo.

Da mesma forma como se relaciona o homem com a natureza, pode-se analisar a convivência humana na sociedade atual, na qual o bem-estar comum deixou de ser relevante e o que realmente interessa é apenas uma questão do crescimento individual. Percebe-se que os avanços tecnológicos têm sua contribuição positiva, mas também impõem algumas barreiras para a busca da felicidade.

Esse quadro se agravou com a consolidação do capitalismo, com o desenvolvimento dos mercados mundiais, o crescimento do consumismo, a evolução tecnológica e, como conseqüência, segundo Santos (2000, p. 57), está-se “no actual período do capitalismo desorganizado”, no qual a vida em comunidade está baseada nas regras de exclusão, negação e no descaso com o outro.

A sociedade atual, em conseqüência da sua estrutura, exclui aquele que incomoda, ou o que não aceita como padrão de normalidade, pois este é o caminho mais fácil: negar em lugar de compreender. A convivência com o diferente é o caminho mais difícil, o caminho da abertura total para o outro como ser humano. Sabe-se que há atualmente este desafio: enxergar as pessoas como seres humanos, ver a pessoa humana na sua totalidade e não sua diferença física ou epistemológica. Esse caminho de ética, tolerância e solidariedade é um desafio para todos.

Sabe-se que em nossa sociedade não há momentos de ruptura, mas sim, de superação do que já foi assimilado, para algo que pouco se conhece ou se quer compreender, formando uma espécie de espiral em movimento que utiliza o já conhecido como alicerce para a construção do desconhecido. O passado se mistura com o futuro na construção da sociedade da comunicação insegura e ambígua, que ora acredita na ciência como solução dos seus problemas ora como parte deles (SANTOS, 1996).

O momento atual, século XXI, proporciona variações de posturas, em consequência da sociedade pluralista. Contudo, esta oferece condições flexíveis, na qual não há mais comportamentos que todos são obrigados a seguir, mas uma variedade de padrões. Há moralidades que pode-se escolher, comportamentos que se seguem e outros que se condenam. O pluralismo de comportamentos só irá sobreviver a partir do momento em que se souber o que se é, ou seja, o lugar, no qual está situado, em qual moral se segue, em qual é a ética se tem, o que isso significa, na verdade, isto é o compromisso que se tem com suas convicções.

Santos (2000) destaca alguns conceitos necessários para se compreender essa dinâmica que abrange a questão epistemológica, como conhecimento-emancipação, necessário para a superação da ignorância e condição essencial para a solidariedade, enquanto forma de conhecimento e prática política; assim, o conhecimento passa a ser também autoconhecimento permitindo a busca por melhores condições de vida na sociedade pluralista.

A época em que vivemos deve ser considerada uma época de transição entre o paradigma da ciência moderna e um novo paradigma, de cuja emergência se vão acumulando os sinais, e a que, à falta de melhor designação, chamo ciência pós-moderna. Indiquei então, ainda que muito sucintamente, alguns dos princípios que presidem a construção do novo paradigma (SANTOS, 1989, p. 11).

Na perspectiva de Santos (1996, p. 6), vive-se na sociedade “tecnológica dos conhecimentos acumulados” e na crise dos paradigmas: transição entre o paradigma dominante e o paradigma emergente. É claro que um depende do outro e ambos se relacionam, mas o paradigma dominante está com suas estruturas abaladas, devido aos resultados da pluralidade de condições sociais e teóricas, abrindo espaço para a

ascensão do paradigma emergente, que busca a construção de “um conhecimento que seja prudente para a concretização de uma vida decente”, solidária e ética (SANTOS, 2000, p. 74).

O paradigma dominante segue o modelo da racionalidade, possui princípios epistemológicos e regras metodológicas, mas também se encontra no senso comum; porém, “o conhecimento científico rompe com o conhecimento do senso comum” (ibid., p. 16). A construção do novo paradigma científico está relacionado com a nova visão do mundo e da vida, distinguindo senso comum de conhecimento científico, pois só assim o conhecimento científico romperá com o senso comum e suas características conservadoras, superficiais e fixistas. Atualmente, a ciência moderna manipula e transforma o real, de acordo com os interesses da classe dominante, utiliza critérios metodológicos das ciências naturais que reduzem os fatos sociais a números, deixando as ciências sociais em atraso, devido ao tempo e à falta de investimento, desconsiderando que a ação humana é subjetiva.

A crise do paradigma dominante está relacionada com a sociedade pluralista, em que se vive, e suas condições sociais e teóricas. O paradigma emergente deve ter como alicerce “um conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 1996, p. 37), em que o paradigma científico corresponda ao conhecimento prudente e o paradigma social esteja voltado para uma vida decente. Em suas palavras: “é esta a ambigüidade e a complexidade da situação do tempo presente, um tempo de transição, síncrone com muita coisa que está além ou aquém dele, mas descompassado em relação a tudo o que o habita” (ibid., p. 06).

Os sinais do futuro são ambíguos, desta forma se está em busca da prudência perdida, em que todo conhecimento passa a ser, antes de tudo, autoconhecimento, autobiografia, pois o necessário não é sobreviver, mas saber viver.

A construção do novo senso comum baseia-se nas representações inacabadas que a modernidade apresenta, no princípio da comunidade e suas duas dimensões: solidariedade e participação. Sendo assim, quanto mais as Ciências Sociais e Naturais se aproximarem, mais estarão enfocando as humanidades. Ao dialogar com as idéias de Santos, pode-se analisar que “estamos em busca de uma vida melhor a caminho doutras paragens onde o optimismo seja mais fundamentado e a racionalidade

mais plural e onde finalmente o conhecimento volta a ser uma aventura encantada” (ibid., p. 35).

Segundo o autor, as análises propostas para as Ciências Sociais, na contemporaneidade, refletem a totalidade da sociedade, no seu conjunto e em geral; por isso, é relevante a valorização de cada realidade e a subjetividade, para se compreender a si e aos outros. Percebe-se, assim, que nos períodos de crise, a reflexão epistemológica está em mutação.

Em direção análoga, Spozati (2000, p. 31) coloca a educação como um caminho para a busca de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual sejam respeitadas as diferenças e as singularidades das pessoas. Nas suas palavras:

A educação é, sim, o caminho mais curto para estender o conceito de cidadania a todos os cidadãos. Todavia, o processo educativo deve caminhar estrategicamente vinculado aos princípios da equidade, ou seja, da construção de uma sociedade que respeite a diversidade e que saiba conviver com as diferenças, sejam elas de religião, opção sexual, gênero, entre outras diferenças e opções.

A construção de um novo paradigma social e educacional, em que a diversidade é reconhecida e as diferenças devem ser respeitadas, para que as pessoas vivam com mais qualidade e busquem a felicidade, é um dos princípios da luta pela garantia dos direitos humanos, que tem provocado inúmeros debates e constantes indagações (BOBBIO, 1992).

A educação, neste contexto de crise dos paradigmas, deveria comprometer-se com a construção de uma sociedade mais ética, solidária e tolerante; para isso, deve-se conhecer e refletir a razão da sua ação. Assim, educadores devem ter uma postura voltada para a realização dessa ação refletida, falando com convicção e responsabilidade naquilo em que realmente acreditam.

Mediante a luta por direitos iguais na sociedade, muitos movimentos surgiram, dando voz àqueles que antes eram silenciados. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular é um desses movimentos que buscam igualdade de direitos e respeito às diferenças primando pela ética, solidariedade e tolerância. Busca-se uma educação, na qual os alunos façam parte da vida escolar e comunitária, cuja diversidade seja reconhecida e respeitada em todas as suas dimensões,

visando, assim, à efetivação da aprendizagem e promovendo o sucesso escolar dos alunos, independentemente das suas características ou limitações físicas e mentais.

A escola trabalha a todo momento com a diversidade e deve fazer disto seu marco inicial, para a realização de um trabalho qualitativo e eficaz. Aceitar a inclusão como um desafio importante e significativo, para construção dos cidadãos do futuro, é valorizar a escola em si.

A época de segregação social da pessoa com necessidade educacional especial foi superada, vive-se a era da busca pela igualdade social e dos direitos humanos. Sendo assim, nada mais justo que a escola abra suas portas para que a inclusão ocorra, atendendo às exigências sociais, legais e humanitárias. Marques (1997, p. 22) ressalta que:

O caminho para a superação desta questão está na busca e no encontro de um sentido para a existência humana, cujo sujeito, o homem, não está determinado pela sua condição física, mental ou sensorial, mas principalmente por seu modo de ser, autêntico e único. Superar a visão passiva e negativa da deficiência, entendê-la como mais uma possibilidade no universo da pluralidade de possibilidade e tratar seus portadores como membros ativos da cultura são medidas de garantia para a integração.

A solidariedade está enraizada nos princípios da ética, na busca pela superação do momento atual, com consciência das suas ações e, como consequência, se relacionam com o princípio da responsabilidade. A ética é universal. Seu fundamento é a reflexão, ou seja, a reflexão da reflexão, a construção de uma nova prática. Daniel (2003, p. 47) afirma que “onde há ética, deve reinar a liberdade. A ética só pode ser construída em uma base de liberdade. Se devemos obedecer, é porque podemos desobedecer.”

A solidariedade também pode ser vista como uma proposta social do neoliberalismo, pois, ao estabelecer seus princípios econômicos, políticos e sociais, desumaniza o homem, tornando-o incapaz de ver o outro como ser humano, observando apenas aspectos como competição, mercado e valores. A questão da solidariedade permite a humanização do homem, tornando-o mais maleável no convívio social.

Nesta perspectiva, tolerância não é simplesmente agüentar o outro, significa aceitar o outro na sua forma de ser e de pensar, aceitar como ele é na verdade,

ver a sua essência de ser humano, enxergá-lo como ser pensante, ativo, respeitando as suas opções, sejam estas quais forem; isso é tolerância. Segundo Daniel (2003, p. 167), intolerância é a incapacidade de aceitar o outro em sua forma de ser e pensar, por medo ou preguiça de ser verdadeiramente autêntico, dominado pela inveja. “Somente se é tolerante, quando se pensa e se age de maneira livre e criativa, descobrindo assim o próprio valor e o valor do outro.”

Entretanto, “amar o próximo” pode se traduzir na palavra solidariedade, mas pode ganhar um caráter universal quando se torna ética ao ver o outro como pessoa, o que ocorre “quando nos identificamos com a situação do outro, procuramos imaginar seus sentimentos e compartilhamos suas tristezas ou alegrias. Neste sentido, solidariedade é uma ação entre pessoas que, por algum motivo, sentem-se iguais” (DANIEL, 2003, p. 178).

Para Santos (2002, p. 111), o momento atual se resume “na era tecnológica, o conhecimento-emancipação pressupõe uma nova ética, uma ética que, ao contrário da ética liberal, não seja colonizada pela ciência nem pela tecnologia, mas parta de um princípio novo.”

A construção de um senso comum solidário deve basear-se na ética com responsabilidade. Nas palavras de Daniel (2003, p. 179):

Esta solidariedade com princípio ético pode revolucionar a realidade de toda uma sociedade e determinar seu futuro. Afinal, a justiça social não depende de leis, e muito menos do perdão da dívida externa, mas sim do grau de solidariedade do povo.

Para Santos, “a sociedade pós-moderna é marcada pelo paradigma emergente.”¹⁴ (1996, p. 42), aquele que ninguém é excluído, todos devem ser membros dessa sociedade, aberta e pluralista, baseada na ruptura, construção e constatação. Refletir sobre ética é, na verdade, refletir sobre as ações humanas, buscando analisá-las dentro do contexto social, político, econômico e educacional. Um dos pilares de sustentação para a construção dessa nova sociedade é a abertura para entender o outro, mesmo que este seja diferente; assim, abertura pode significar também tolerância.

¹⁴ O paradigma emergente é aquele que está sendo construído pela sociedade contemporânea, como o Paradigma da Inclusão.

Tolerância não é indiferença, não é nivelamento, pois não somos todos iguais, somos diferentes. Tolerância não é a falta de conflito, pois quando há discussão, ela se faz necessária, é essencial para que haja diálogo, é a forma em que se expressam as idéias. Entretanto, contestação não é o mesmo que desrespeito, é, na verdade, sinal que alguém se interessa pelas idéias do outro, pois se não se contesta é sinal que o outro não significa nada e suas idéias pouco importam. Assim, deve-se aceitar o outro como pessoa, não importa a maneira como ele é, a maneira como vive, mas se entra em conflito, fala o que se pensa, é sinal que há interesse pela felicidade coletiva; isso é tolerância baseada nos princípios éticos.

É, então, estar aberto para o outro, interessado por ele, aceitando suas opções, mas é também questioná-las, caso elas levem ou não à felicidade. O compromisso pelo amor ao outro pertence à tolerância.

Tolerância e solidariedade com ética só existem quando se sabe quem se é, está certo das convicções e ama o outro, ou pelo menos o respeita, querendo que o outro viva bem, seja feliz, tenha vida. Isso não é estar numa cova de cemitério, na qual se está enterrado um ao lado do outro, mas é viver no conflito, no diálogo, na discussão, buscando a convivência; este é o grande desafio da educação na sociedade pós-moderna. “Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver.” (SANTOS, 1996, p. 53)

Portanto, se todos pensarem da mesma forma, é sinal que ninguém está pensando, está simplesmente um ao lado do outro, pois, quando a discussão começa, é porque há o interesse de que algo realmente seja construído. Deve-se buscar esse desafio na vida, essa postura de abertura ao outro no seu dia-a-dia.

A educação na sociedade contemporânea tem como dever a consciência da diversidade, pois nota-se no cotidiano social, a busca por igualdade de direitos (BOBBIO, 1992). Na escola, pode-se perceber esse movimento de valorização e aceitação da diversidade com o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular e todas as dimensões éticas, solidárias e tolerantes que pertencem a esse processo (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Analisa-se que a educação inclusiva caminha por várias vertentes: da necessidade social vinda da própria sociedade; das lutas em prol dos direitos humanos; do número crescente de pessoas deficientes; dos estudos na área, mas não se pode

deixar de mencionar que o neoliberalismo, ao impor sua tática de economizar custos, também fomentou esse processo, pois tirou das instituições e trouxe para as escolas regulares o que custa menos ao Estado. A função da escola com relação às desigualdades sociais, se estabelece na igualdade formal, que norteia a prática pedagógica, mas camufla as desigualdades reais da vida cotidiana.

Como se pode relacionar as idéias de Santos com a educação inclusiva?

Ao propor a construção de uma sociedade mais ética, tolerante e solidária, na qual a diferença seja valorizada, Santos trilha alguns dos caminhos necessários para a construção da escola inclusiva.

De certo que a inclusão se concilia com uma educação para todos e com um ensino especializado no aluno, mas não se consegue implantar uma opção de inserção tão revolucionária sem enfrentar um desafio ainda maior: o que recai sobre o fator humano. Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo escolar de qualidade cedem sua prioridade ao desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação, na escola, exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivar os processos de ensino e aprendizagem: inclusão! (MANTOAN, 1997, p. 8).

CAPÍTULO II

2 A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA: concepções, fundamentos e propostas

2.1 Os princípios da escola inclusiva

A construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático. Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001, p. 20a).

Relata-se no texto alguns dos caminhos necessários para a construção da escola inclusiva, destacando as adaptações curriculares necessárias, as ações da gestão escolar, que visem ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, ressaltando seus princípios e a construção da sua proposta pedagógica.

Ao observar o momento atual, percebe-se a luta pela igualdade de direitos das pessoas especiais e que a escola, inserida neste contexto, abriu espaço para o movimento da educação inclusiva.

Entende-se como inclusão o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino para alunos com necessidades educacionais especiais, realizando as adaptações necessárias, conforme o previsto nas normas legais. Sobre a questão legal e o surgimento deste novo paradigma educacional, Aranha (2001) considera o processo inclusivo como um movimento filosófico e político, que se consolidará mediante a implementação de projetos educacionais apoiados pelo Governo Federal, buscando, assim, soluções apropriadas para as diferentes realidades existentes no País.

A educação inclusiva requer mudança de paradigma educacional e social, e isso só ocorrerá com ações que efetivem o conhecimento a seu respeito. Sendo assim, pesquisar, relatar e acreditar neste paradigma educacional é abrir espaço para a construção da escola inclusiva e, como consequência, a consolidação da sociedade inclusiva.

Entende-se como escola inclusiva aquela que proporciona entrada e permanência de todos os alunos, principalmente os com necessidades educacionais especiais e os com dificuldade de aprendizagem, com qualidade, exigindo um currículo dinâmico, flexível e profissionais com posturas e atitudes de aceitação do outro.

Acredita-se que a realidade e os valores sociais e históricos refletem nas práticas cotidianas das escolas. Cada escola possui suas particularidades (históricas e sociais) que as diferenciam das demais e formam seu processo de identificação e qualificação. Promover a educação inclusiva não significa limitar-se a colocar os alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, mas promover um ensino de qualidade, no qual se forme o cidadão por meio dos valores culturais, locais e universais. Fica estabelecido, então, que os alunos são os sujeitos da aprendizagem e a escola faz parte do seu projeto de vida.

Sabe-se que a construção da escola inclusiva só ocorrerá se medidas político-administrativas forem adotadas nas três esferas do Poder Público: federal, estadual e municipal, além de medidas escolares e em sala de aula, com o pressuposto de que educar é uma busca constante, um eterno recomeçar.

A escola inclusiva está baseada no princípio proposto pela Declaração de Salamanca (1997, p. 7), de que “todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter.” Um dos caminhos para a sua construção é admitir que todos têm direito à educação, independentemente da necessidade que possui. É o desenvolver de uma prática pedagógica centrada no aluno, que proporcione avanços nos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, auxiliando na busca pelo sucesso escolar.

Nesta perspectiva, a escola deve ser democrática, um espaço para todos, pois é lugar de construção da autonomia e socialização do saber. Os caminhos para a educação inclusiva devem estar estabelecidos nas suas propostas pedagógicas, reformulando ou adaptando seus currículos para construir assim um “currículo

inclusivo”. Acredita-se que “criar um ambiente propício à inserção da criança com deficiência na sala de aula regular é considerar principalmente as relações interpessoais e as interações com todos os alunos” (MENDES, 2002, p. 80).

A construção desta escola só se concretizará se houver investimentos no capital humano, ou seja, nos sujeitos escolares, através de uma metodologia participativa, que proporcione o diálogo, a leitura de mundo, da realidade, a identificação de suas potencialidades, a valorização de aspectos como autonomia cultural local, a articulação entre teoria e prática, considerando o aluno como futuro cidadão, protagonista da nova era, acreditando na educação como fator para o seu desenvolvimento, estimulando movimentos de coletividade humana com a nova identidade do mundo, através da cooperação e do empreendedorismo (FRANCO, 2001).

Franco (2001) relaciona o capital humano como principal fator para ao desenvolvimento de projetos que visam à liberdade de opinião e superação da situação atual, fatores estes imprescindíveis para a construção da escola inclusiva.

Mendes (2002) estabelece alguns aspectos relevantes para a construção da escola inclusiva; dentre eles, destaca as adaptações curriculares, a gestão escolar e a proposta pedagógica. Nas suas palavras:

Os caminhos cabíveis que sejam trilhados para a construção da escola inclusiva perpassam pelas adaptações curriculares, pela gestão escolar, pelos princípios norteadores desse paradigma educacional e com a construção da sua proposta pedagógica. A escola inclusiva requer a efetivação de currículos adequados (adaptados ou modificados, quando necessário) e uma prática pedagógica flexível com arranjos e adaptações que favoreçam tanto o bom aproveitamento quanto o ajuste sócioeducacional do indivíduo com necessidades educacionais especiais (MENDES, 2002, p. 17).

A escola inclusiva baseia-se na diversidade e nas suas próprias contradições. Cidadania e democracia estão relacionadas; assim, considera-se que há “consciência de direitos e deveres e exercício da democracia. Não há cidadania sem democracia” (ROMÃO, 2000, p. 38).

Ao considerar a proposta da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997) a escola inclusiva é aquela centrada no aluno, que respeita suas diferenças e sua dignidade, reconhecendo e identificando suas singularidades, para assim promover a

aprendizagem. Nesta perspectiva, todo aluno, especial ou não, tem direito à escola e ao exercício da cidadania.

A educação nacional, em concordância com essa proposta de educação para todos, estabelece que:

Tornar realidade a educação inclusiva, por sua vez, não se efetuará por decreto, sem que se avaliem as reais condições que possibilitem a inclusão planejada, gradativa e contínua de alunos com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino. Deve ser gradativa, por ser necessário que tanto a educação especial como o ensino regular possa ir se adequando à nova realidade educacional, construindo políticas, práticas institucionais e pedagógicas que garantam o incremento da qualidade do ensino, que envolva alunos com ou sem necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001, p. 30a).

A educação inclusiva requer mudança de paradigma e isso só ocorrerá com ações que efetivem o conhecimento a seu respeito. Falar em inclusão educacional é abrir espaço para a construção da sociedade inclusiva.

Um dos princípios norteadores da escola inclusiva é que a educação é direito de todos. Considera-se que os conhecimentos, as habilidades e os valores “a serem alcançados pelos alunos com necessidades educacionais especiais, incluídos nas turmas do ensino comum, devem ser os mesmos propostos para seus colegas”, ou seja, o princípio da igualdade de oportunidades de aprendizagens (CAPELLINI, 2001, p. 62).

A escola inclusiva considera a educação como o somatório de processos formativos que acontecem na sociedade, mediante interação com a família, convivência humana no trabalho, no ensino, na pesquisa, nos movimentos sociais e nas manifestações culturais.

Para Neves (2002), a educação vai além da proposta de formar cidadãos críticos e ativos. A autora destaca a relevância do aprender a aprender, na busca por melhores condições de se viver em sociedade. Nas suas palavras:

Os princípios básicos da educação apontam hoje para a formação do cidadão crítico e participante, ciente de seus deveres e direitos, capaz de escolher adequadamente seu caminho. É importante salientar que o atual objetivo da educação não é educar para reproduzir conhecimentos, mas educar para criar, para crescer e aprender a aprender (NEVES, 2002, p. 43).

O sonho de se construir uma sociedade ideal, conforme apontam Akashi e Dakuzaku (2001), na qual todas as pessoas sejam respeitadas por suas diferenças e singularidades, sejam quais forem estas, é que abre caminho para o estudo sobre a educação inclusiva e suas múltiplas dimensões.

A política de educação inclusiva, definida com a legislação citada no capítulo anterior, estabelece que a educação oferecida aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser oferecida no ensino regular, visando à reorganização social para atendimento das pessoas com igualdades às mais complexas e diversas diferenças, físicas ou cognitivas. Vive-se o momento em que a discussão sobre o Paradigma da Inclusão é polêmica, assegurada pela legislação vigente e está se espalhando dos espaços educacionais para a opinião pública em geral.

Busca-se uma educação em que os alunos façam parte da vida escolar e comunitária, em que a diversidade seja reconhecida e respeitada em todas as suas dimensões, para efetivação da aprendizagem e promoção do sucesso escolar.

Para a realização da filosofia inclusiva, encontram-se na prática pedagógica várias barreiras, que abrangem tanto os aspectos físicos como as estruturas dos prédios, quanto os pessoais, que dizem respeito à formação de valores e opiniões de cada um. Em uma reportagem do Jornal da Cidade de Bauru, escrita por Cunha, no dia 23 de setembro de 2001, assegura-se que hoje as pessoas com necessidades especiais:

comemoram a conquista de direitos e o redirecionamento das políticas sócioadministrativas, hoje incontestavelmente voltadas à melhoria da qualidade de vida dessa parcela populacional. Os portadores de deficiência são apenas um entre um sem-números de outros segmentos que sofrem discriminação, mas a luta e mobilização incansáveis dessas pessoas, em particular, surtiu resposta 'mais rápida', que veio em forma de leis, decretos e estatutos.

A inclusão educacional é a aceitação da diversidade em sala de aula, mas isso só ocorrerá mediante a reestruturação pedagógica e administrativa da escola, foco deste estudo. A falta de uma proposta pedagógica e administrativa que realmente priorize a inclusão é um dos obstáculos com que se depara e que dificultam a implementação qualitativa deste paradigma educacional.

Mendes (2001a) enfatiza que simplesmente inserir um aluno com necessidades educacionais especiais em sala de aula no ensino regular não garante sua

permanência e seu sucesso escolar. Para isso, a gestão escolar deve proporcionar as devidas adaptações, visando que o processo inclusivo não se torne apenas o cumprimento mecânico e formal de uma legislação, mas algo que impulse a melhoria da qualidade educacional e social.

Parte-se do pressuposto de que a inclusão só se efetivará na Unidade Escolar, com sucesso e qualidade, se algumas medidas administrativas e pedagógicas forem tomadas pela equipe de gestão escolar. Observa-se que as questões referentes à concepção de inclusão, seu processo histórico, as adaptações curriculares de grande e pequeno porte, adotadas pela escola, para facilitar o processo de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais, a dinâmica administrativa envolvida nesse processo, os princípios da gestão participativa e a construção da proposta pedagógica da escola são relevantes e necessitam serem estudados.

Considera-se que a época de segregação social das pessoas especiais foi superada; vive-se a era da busca pela igualdade social e de direitos humanos. Sendo assim, nada mais justo que a escola abra suas portas para que a educação inclusiva ocorra, pois atenderá não apenas às exigências legais, mas também às sociais.

Acredita-se que não basta apenas eliminar as barreiras físicas nos prédios, mas flexibilizar ações que garantam o acesso ao conhecimento por todos os alunos.

As escolas, ao elaborarem e desenvolverem suas propostas pedagógicas, devem respeitar as diferenças e trabalhar com a diversidade, que se faz presente no seu cotidiano. A inclusão se consolida no dia-a-dia, através da minimização dos conflitos e da maximização dos recursos disponíveis, de maneira criativa. Para Capellini (2001, p.32):

Promover a integração da pessoa com necessidades educacionais especiais significa torná-la parte integrante da sociedade. É um processo complexo que envolve a adaptação de todas as partes: população geral, profissionais, familiares e da própria pessoa a ser integrada, com vários níveis diferenciados de ação, no que se refere à sua natureza: política, administrativa e técnica.

Stainback e Stainback (1999) acreditam que as ações estabelecidas são capazes de criar comunidades de aprendizes, em que o compromisso com a inclusão seja capaz de criar um clima de aprendizagem mútua e proporcionar um ambiente

voltado para os objetivos acadêmicos, utilizando estratégias de ensino, organização do local, gerenciamento do tempo e ritmo das atividades.

A escola para se tornar inclusiva necessita repensar seu papel enquanto instituição burocrática, pois seu papel perante a sociedade não se limita apenas a atender às normas determinadas pelos órgãos centrais. É necessário que um ambiente de decisões compartilhadas seja construído, visando, em conjunto, às soluções dos desafios e à tomada de decisões, de acordo com a realidade e o contexto social, papel este da gestão escolar.

Para se construir a escola inclusiva, deve-se trilhar o caminho das adaptações físicas e sociais, estabelecendo redes de apoio. A construção desta escola passa pelo caminho do lúdico, das metodologias de ensino diferenciadas, dos ambientes facilitadores da aprendizagem, ou seja, da busca constante e incessante do sucesso escolar e da aceitação das diferenças individuais dos alunos.

A escola inclusiva deve estar preparada para receber alunos com condições diferenciadas, em seus aspectos físico, intelectual, social, emocional e sensorial; alunos deficientes, no caso alunos com deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla, com condutas típicas (problemas de conduta) ou com superdotação; que vivem e trabalham nas ruas; nômades; minorias lingüísticas, étnicas ou culturais; grupos desfavorecidos ou marginalizados (BRASIL, 1998).

A construção da escola inclusiva requer um currículo dinâmico, permitindo ajustes ao fazer pedagógico, de acordo com as necessidades dos alunos. Requer modificações dos sistemas educacionais, nas suas atitudes e expectativas em relação aos alunos especiais, visando à construção dessa escola para todos, que dê conta das especificidades dos seus alunos, analisando suas necessidades. Aceitar a inclusão como um desafio é importante e significativo para a construção dos cidadãos do futuro e valorização da escola.

Ao relatar até o momento alguns dos princípios da escola inclusiva, analisa-se que ela só será construída se adaptações forem realizadas. Desta forma, faz-se necessário conhecer o que são e adaptações curriculares e qual sua função.

2.2 As adaptações curriculares

Ver as necessidades especiais dos alunos atendidas no âmbito da escola regular requer que os sistemas educacionais modifiquem, não apenas as suas atitudes e expectativas em relação a esses alunos, mas, também que se organizem para construir uma real escola para todos, que dê conta dessas especificidades (BRASIL, 1998, p. 31).

Atualmente, além dos diversos documentos legais nacionais (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Decenal de Educação), criaram-se documentos técnicos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, para orientar as ações educativas no ensino obrigatório de todo o País, estabelecendo, em seu texto, alguns dos princípios da educação inclusiva. Entretanto, para que a educação inclusiva se torne realidade no cotidiano das escolas, adaptações são necessárias. Para isso, foi elaborado “Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades especiais”, que procura fornecer subsídios para a prática pedagógica inclusiva, garantindo aos alunos “o acesso à aprendizagem, ao conhecimento e ao conjunto de experiências curriculares disponibilizadas ao ambiente educacional, a despeito de necessidades diferenciadas que possam apresentar” (BRASIL, 1998, p. 13).

Ao trabalhar com a educação inclusiva, deve haver a consciência de que adaptações são necessárias para facilitar o acesso dos alunos aos conteúdos escolares. Ao respeitar as singularidades dos alunos, há necessidade de se olhar para o currículo escolar como:

ferramenta básica da escolarização; busca dimensionar o sentido e o alcance que se pretende dar às adaptações curriculares como estratégias e critérios de atuação docente; e admite decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de os alunos aprenderem, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola (BRASIL, 1998, p. 15).

O processo de inclusão estabelecido pela legislação vigente e pelo direito das pessoas com necessidades especiais deve ser norteado por uma reestruturação

educacional e filosófica, ou seja, a união entre competência intelectual, autonomia e papel do meio social. Este documento afirma ainda que:

A perspectiva de educação para todos constitui um grande desafio, quando a realidade aponta para uma parcela de excluídos do sistema educacional sem possibilidade de acesso à escolarização, apesar dos esforços empreendidos para a universalização do ensino (BRASIL, 1998, p. 15).

A inclusão é um desafio à pedagogia: é ensinar o sujeito a pensar, descobrir e criar, equilibrando aspectos afetivos e cognitivos. A educação inclusiva necessita de suportes físicos, materiais, pessoais, técnicos e sociais.

O que são as adaptações curriculares?

São as adequações necessárias para que o aluno com necessidade educacional especial tenha acesso ao processo de ensino e aprendizagem no ensino regular; para isso, é necessário rever alguns aspectos da educação escolar, como a “definição dos objetivos, no tratamento e desenvolvimento dos conteúdos, no transcorrer de todo processo avaliativo, na temporalidade e na organização do trabalho didático-pedagógico no intuito de favorecer a aprendizagem do aluno” (BRASIL, 1998, p. 13).

As adaptações curriculares procuram assegurar a flexibilidade e a dinamicidade da educação escolar, visando ao princípio de que o processo de ensino e aprendizagem aconteça na interatividade entre alunos e escola.

A inclusão está fundamentada na educação para alunos com as mais variadas diversidades e as respostas adequadas às suas características, cabendo ao sistema educacional se adaptar a essa nova realidade e realizar a construção da escola inclusiva.

A construção da escola inclusiva, que perpassa pelo caminho das adaptações curriculares, deve ter como premissa que a inclusão é um processo gradual, que requer ajuda ao aluno, família e comunidade escolar. Assim, cabe à equipe escolar adotar algumas medidas, como: elaboração de propostas pedagógicas com objetivos claros, que se baseiem na interação dos alunos, identificar as capacidades da própria

escola, organizar os conteúdos escolares de acordo com os ritmos de aprendizagens dos alunos, rever metodologias de ensino, de forma que estas auxiliem na motivação dos alunos, conceber a avaliação como processo visando ao progresso do aluno.

Conforme explícito nos “Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades especiais”:

O plano teórico-ideológico da escola inclusiva requer a superação dos obstáculos impostos pelas limitações do sistema regular de ensino. Seu ideário defronta-se com dificuldades operacionais e pragmáticas reais e presentes, como recursos humanos, pedagógicos e físicos ainda não contemplados nesse Brasil afora, mesmo nos grandes centros. Essas condições, a serem plenamente conquistadas em futuro remoto, supõe-se, são exequíveis na atualidade, em condições restritamente específicas de programas-modelos ou experimentais (BRASIL, 1998, p. 17).

Ao reconhecer a necessidade da escola de se adaptar para melhor acolher os alunos e proporcionar a busca pelo sucesso escolar, os “Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades especiais” esclarecem que “em uma dimensão globalizada da escola e no bojo do seu projeto pedagógico, a gestão escolar, os currículos, os conselhos escolares, a parceria com a comunidade escolar e local, dentre outros precisam ser revistos” (BRASIL, 1998, p. 19), diante do contexto educacional contemporâneo. A escola inclusiva adapta seu projeto, sua organização e sua prática, tendo em vista o respeito ao aluno e suas singularidades para alcançar qualidade de ensino, aprendizagens significativas, desenvolvimento e socialização.

De acordo com referido documento, o currículo escolar da escola inclusiva deve estar adaptado para orientar os diversos níveis de ensino e as práticas pedagógicas. Para isso, é necessário identificar na escola: seu papel e sua organização, inserida numa sociedade e cultura que esperam e cobram dela bons resultados. Sendo assim, “o currículo é construído a partir do projeto pedagógico da escola e viabiliza a sua operacionalização, orientando as atividades educativas, as formas de executá-las e definindo suas finalidades” (BRASIL, 1998, p. 31).

As adaptações curriculares devem considerar o cotidiano das escolas e podem ser classificadas como as possibilidades educacionais de se trabalhar com as dificuldades dos alunos. Ao considerar a necessidade de adaptação curricular, está se

prevendo um currículo dinâmico, ampliável e flexível, estabelecendo as aprendizagens básicas, a metodologia mais adequada e a melhor forma de avaliação, podendo proporcionar à equipe escolar a realização de uma articulação harmônica entre o aluno e o conhecimento.

Mendes (2000) afirma que, se as devidas adaptações curriculares forem adotadas pela gestão escolar, favorecerão o processo de inclusão e, conseqüentemente, auxiliarão tanto nos aspectos administrativos quanto pedagógicos, proporcionando ao aluno com necessidade educacional especial avanços na sua aprendizagem e melhoria da qualidade educacional. Seria, então, um dos caminhos na busca pela construção da escola inclusiva.

De acordo com Mantoan (1998), a inclusão é processo de interação entre as limitações funcionais próprias de cada indivíduo e as possibilidades de adaptação que lhes são disponibilizadas nos diversos ambientes. Bons processos de adaptações curriculares permitem o uso de diversos tipos de habilidades. Nas suas palavras:

A educação inclusiva implica a criação de alternativas metodológicas que contenham, em seus princípios e na sua operacionalização, meios de se proporcionar experiências de escolarização que se adaptem às exigências curriculares, às características e às especificidades do processo educativo dos aprendizes diminuindo ou eliminando os obstáculos do meio escolar que produzem as inadaptações escolares dos alunos em geral, deficiente e não-deficientes (MANTOAN, 1998, p. 8).

Nesta perspectiva, os “Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades especiais” propõem que o currículo escolar seja concebido em seus aspectos básicos que englobam os fundamentos filosóficos e sóciopolíticos da educação, até os marcos teóricos e referenciais técnicos e tecnológicos que a concretizam na sala de aula, relacionando-lhes os princípios e a operacionalização, teoria e prática, planejamento e ação. Cabe à escola proporcionar um espaço de dinamicidade curricular, capaz de permitir ajustar o fazer pedagógico de acordo com as necessidades dos alunos.

Pressupõe-se que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais que freqüentam o ensino regular, ou seja, um currículo dinâmico, alterável,

passível de aplicação, e que atenda realmente a todos os educandos.

Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e a ações docentes, fundamentadas em critérios que definem o que o aluno deve, como e quando aprender, que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem, como e quando avaliar.

Destacam-se algumas características curriculares que facilitam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos: flexibilidade, ou seja, não obrigatoriedade de que todos os alunos atinjam o mesmo grau de abstração ou de conhecimento, num tempo determinado; considerar que, ao planejar atividades para uma turma, deve-se levar em conta a presença de alunos com necessidades especiais e contemplá-los na programação; trabalho de ressignificado simultâneo, cooperativo e participativo, entendido como a participação dos alunos com necessidades especiais nas atividades desenvolvidas pelos demais colegas, embora não o façam com a mesma intensidade, nem necessariamente de igual modo ou com a mesma ação e grau de abstração.

O que são as adaptações curriculares de pequeno e grande porte?

Nos “Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades especiais” (BRASIL, 1998), há a distinção entre as adaptações curriculares de pequeno e grande porte, ou seja, a primeira é considerada aquela não significativa, ou seja, pequenas ações que podem ser desenvolvidas sem grandes alterações no cotidiano escolar; entretanto, a segunda é considerada significativa, pois engloba vários fatores do cotidiano escolar. Ressalta-se que ambas necessitam do apoio e da intervenção da gestão escolar.

Para melhor explicar o que foi mencionado, as adaptações curriculares de pequeno porte são aquelas adotadas pelo professor em sala de aula, apoiado pela gestão escolar. Elas podem ser divididas em *organizativas*: organização de agrupamentos, organização didática e organização do espaço; *relativas aos objetivos e conteúdos*: priorização de áreas ou unidades de conteúdos, de tipos de conteúdos e de objetivos, seqüencialização, eliminação de conteúdos secundários; *avaliativas*: adaptação e modificação de técnicas e instrumentos; *nos procedimentos didáticos e nas atividades*:

modificação de procedimentos, introdução de atividades alternativas previstas e de atividades complementares às previstas, modificação do nível de complexidade das atividades, eliminando componentes, seqüenciando a tarefa, facilitando planos de apoio, adaptação dos materiais, modificação da seleção dos materiais previstos; *no tempo*: modificação da temporalidade para determinados objetivos e conteúdos previstos.

A maior parte das adaptações curriculares realizadas na escola são consideradas menos significativas, porque constituem modificações menores no currículo regular e são facilmente realizadas pelo professor no planejamento normal das atividades docentes e constituem pequenos ajustes dentro do contexto normal de sala de aula (BRASIL, 1998, p. 34).

As adaptações curriculares de grande porte, que podem ser adotadas pela gestão escolar, para facilitar o processo de construção da escola inclusiva, estão divididas em: *objetivos*: eliminação de objetivos básicos, introdução de objetivos específicos, complementares e/ou alternativos; *conteúdos*: introdução de conteúdos específicos, complementares ou alternativos, eliminação de conteúdos básicos do currículo; *metodologia e organização didática*: introdução de métodos e procedimentos complementares e/ou alternativos de ensino e aprendizagem, organização e introdução de recursos específicos de acesso ao currículo; *avaliação*: introdução de critérios específicos de avaliação, eliminação de critérios gerais de avaliação, adaptações de critérios regulares de avaliação, modificação dos critérios de promoção; *temporalidade*: prolongamento de um ano ou mais de permanência do aluno na mesma série ou ciclo (retenção).

“As decisões curriculares devem envolver a equipe da escola para realizar a avaliação, a identificação das necessidades especiais e providenciar o apoio correspondente para o professor e o aluno” (BRASIL, 1998, p. 41).

Sobre o modelo de adaptações curriculares, destaca-se que elas devem ser precedidas de uma criteriosa avaliação do aluno, considerando sua competência acadêmica; estão fundamentadas na análise do contexto escolar e familiar, que favoreça a identificação dos elementos adaptativos necessários, possibilitando as alterações

indicadas; para isso, deve contar com a participação das equipes docente e técnica da escola e com o apoio de uma equipe multidisciplinar, quando necessário.

Outros fatores relevantes ao processo de adaptações curriculares são: promover o registro documental das medidas adaptativas, adotadas para integrar o acervo documental do aluno, evitar que as programações individuais sejam definidas, organizadas e realizadas com prejuízo para o aluno, em sua promoção, desempenho e socialização e adotar critérios para evitar adaptações curriculares muito significativas, que impliquem a supressão de conteúdos expressivos, bem como a eliminação de disciplinas ou de áreas curriculares completas.

A atual situação dos sistemas educacionais revela as dificuldades para atender às necessidades especiais dos alunos na escola regular, principalmente dos que apresentam superdotação, deficiências ou condutas típicas de síndromes, que podem vir a precisar de apoio para sua educação escolar. A flexibilidade e a dinamicidade do currículo regular podem não ser suficientes para superar as restrições do sistema educacional ou compensar as limitações reais desses alunos. Deste modo, e nas atuais circunstâncias, entende-se que as adaptações curriculares são ainda mais pertinentes.

Mantoan (1998, p. 2) destaca que:

De fato, assim como o meio físico e a arquitetura das escolas não foram planejados para acolher alunos em cadeiras de rodas, o ambiente cognitivo das escolas não está, no geral, preparado para o ensino de pessoas com deficiência mental integradas às normais.

Em suma, as adaptações curriculares são medidas pedagógicas necessárias para a construção da escola inclusiva, em diversos âmbitos: projeto pedagógico, sala de aula, elaboração e realização de atividades. Procuram proporcionar a realização do atendimento às dificuldades de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, incluídos no ensino regular, visando a favorecer suas potencialidades, sem ignorar, entretanto, suas limitações e singularidades.

2.3 A gestão escolar e o processo de inclusão

A escola deve fornecer a cada indivíduo os meios para participar, plenamente, de acordo com as suas capacidades naturais, na vida social e econômica da civilização moderna, aparelhando-o, simultaneamente, para compreender e orientar-se dentro do ambiente em perpétua mudança que caracteriza esta civilização (TEIXEIRA, 1997, p. 86).

Analisar a gestão escolar e sua relação com o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular é considerar a escola como o *locus* do estudo, o lugar onde a educação acontece. Partiu-se do pensamento de Anísio Teixeira (1961, 1964, 1968, 1997) que considera a escola como o microcosmo da sociedade, capaz de orientar as pessoas para a democracia ou dominação, submissão ou cooperação, competição ou igualdade e diferença. Defensor da escola pública, acredita que “só existirá democracia, no Brasil, no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública” (TEIXEIRA, 1997, p. 230).

O autor acredita na escola como fator de mudança social, local onde se formaliza a educação escolar enquanto processo, fenômeno de civilização capaz de unir arte com literatura e filosofia, assegurando a liberdade e a independência, combatendo a ideologia.¹⁵ A escola proposta pelo autor é a escola pública equipada, eficiente, destinada a preparar o povo brasileiro, de qualidade, onde este estudo se baseou.

Huet (2000, p. 75) enfatiza o estudo da unidade escolar, pois:

reafirma a importância da escola e daqueles que a fazem na realidade concreta, em seu cotidiano, professores, alunos e funcionários, dando-lhes voz. Ou melhor, ouvindo e fazendo ouvir a sua voz. Focalizar a escola, iluminar processos de seu cotidiano, a sua “imersão” na cultura local, mas também os esforços dos que nela atuam, para ultrapassar seus limites ideológicos, superar contradições e incluir alunos.

¹⁵ Ideologia, para Anísio Teixeira, é a opressão política que desfigura o legítimo destino da vida.

Estudar a escola é realizar a conversão do olhar entre o sistema escolar e a sala de aula. Nóvoa (1999) considera a construção da pedagogia centrada na escola um dos caminhos para a investigação educacional:

A valorização da escola – organização implica a elaboração de uma nova teoria curricular e o investimento dos estabelecimentos de ensino como lugares dotados de margens de autonomia, como espaços de formação e de auto-formação participada, como centros de investigação e de experimentação, enfim, como núcleos de interação social e da intervenção comunitária (NÓVOA, 1999, p. 19).

De acordo com Nóvoa (1999, p. 20), ao olhar e analisar a escola como *locus*, tem-se como objetivo “contextualizar todas as instâncias e dimensões presentes no acto educativo.” O estudo da escola permite incorporar as “organizações escolares um papel crítico e estimulante, evitando uma assimilação tecnocrática ou um esvaziamento cultural e simbólico.” Considera-se que o “enfoque particular sobre a realidade educativa que valoriza as dimensões contextuais e ecológicas, procurando que as perspectivas mais gerais e mais particulares sejam vistas pelo prisma do trabalho interno das organizações escolares.”

Teixeira (1997) afirma que as escolas, enquanto organizações intelectuais e sociais, devem ter como meta principal ensinar a viver melhor, através da formação da inteligência e do carácter. Suas responsabilidades são participar da vida coletiva, formar cidadãos plenos de seus direitos e deveres, buscar novos procedimentos de ensino e novos materiais pedagógicos, favorecer o desenvolvimento permanente, a aprendizagem ativa, natural e alegre. Os objetivos fundamentais da educação escolar são manter os valores humanos, instruir para o desenvolvimento e aproximar a vida da escola para fortalecer sua finalidade social.

Nesta perspectiva, as funções da escola são:

1. A escola deve preparar o indivíduo para participar no Governo do Estado e da União, com maior consciência e independência do que se faz presentemente;
2. A escola deve preparar o indivíduo para exercer o *self-government* de sua vila ou cidade ou município;
3. A escola deve habilitar o indivíduo a cuidar de sua saúde e melhorá-la;
4. A escola deve habilitar o indivíduo a progredir na eficiência e rendimento do seu trabalho ordinário;

5. A escola deve cooperar para o melhoramento geral das condições de vida da população (TEIXEIRA, 1997, p. 96).

O autor acredita que a solução do problema educacional brasileiro está em promover oportunidades educativas de qualidade para todos, para isso o sistema educativo precisa ser flexível visando a atender as vocações e aptidões dos alunos. Assim, há necessidade de uma nova formação de professores¹⁶ e atividades extraclasse, pois “o saber é uma atitude de espírito que se forma lentamente ao contato dos que sabem” (TEIXEIRA, 1997, p. 123). Teixeira (1997) analisa que há necessidade de valorizar os professores, enriquecendo o ensino e dando-lhes a oportunidade de se especializarem, aprofundando-lhes em vários setores. Os professores devem dedicar-se aos estudos científica e progressivamente, pois esses estudos tendem ao aperfeiçoamento dos métodos de ensino.

A educação contemporânea deve atender a todos os alunos, de acordo com as suas características individuais, relacionado-as com suas condições sociais e seus resultados escolares. Espera-se que a educação escolar trabalhe conduzida pelas necessidades integrais dos alunos, pois não basta apenas haver escola para todos, há necessidade de que todos os alunos aprendam. De acordo com Huet (2000, p. 88) o aluno para escola deve:

ser sujeito de seu processo educacional, ser colocado em situações de aprendizagem que desafiem a sua curiosidade, despertem a vontade e o gosto de conhecer, desenvolvam suas capacidades para trabalhar em grupo e que o levem a descobrir o potencial ético e político do grupo.

Teixeira (1997) define, ainda, que para isso o tratamento individual dos alunos e o desenvolvimento da sua autonomia são essenciais. A escola deverá realizar o atendimento às suas diferenças individuais, organizando as classes com esse objetivo, visando a diferenciar o ensino. A formação nos alunos dos hábitos fundamentais,

¹⁶ Teixeira (1997, p. 115) defende a preparação científica do professor:

1. Conhecimento completo e profundo da matéria que vai ensinar;
2. Apreciação aguda da significação dessa matéria para a vida humana;
3. Desejo vivo e ardente de que outros conheçam essa matéria e a apreciem;
4. Compreensão e conhecimento inteligente e simpático das dificuldades que o aluno encontra para se tornar senhor da matéria;
5. Conhecimento de todas as técnicas e processos para melhor vencer essas dificuldades.

atitudes gerais necessárias para a vida e para o trabalho é também função da educação escolar.

A escola deve facilitar o ensino e servir ao aluno, enriquecendo sua bagagem cultural, de acordo com as suas necessidades variadas e flexíveis, em conformidade com a sua capacidade individual de progredir (TEIXEIRA, 1997).

A educação escolar é processo de crescimento pessoal, implicando o desenvolvimento de consciência dos educandos, das suas aptidões, das metas sociais, do seu ideal de vida; é processo que dura toda a vida. Sendo o homem um ser que se transforma, pode-se considerá-lo um ser histórico e a educação escolar deve estar baseada na liberdade da sua ação.

De acordo com Nóvoa (1999, p. 16):

As escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como uma qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano (das suas experiências, relações e valores), que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta. E, no entanto, a afirmação da especificidade radical da ação educativa não pode justificar um alheamento face a novos campos de saber e de intervenção. Mais do que nunca, os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana.

Com base neste referencial sobre a educação escolar, focalizou-se a gestão escolar e sua relação com o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, no ensino regular. Considerou-se esta o elo entre as diretrizes do sistema de ensino e a unidade escolar, essencial para a construção da escola inclusiva.

A construção da escola inclusiva visa à formação de indivíduos compatíveis com a concepção de mundo, que se tenha, para que haja o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários à vida na sociedade contemporânea, é a união entre saber e fazer para a formação do cidadão.

Bordignon e Gracindo (2001) classificam que a cidadania se realiza na relação com o outro, respeito às diferenças e, principalmente, no que diz respeito aos direitos e deveres, condição necessária para o exercício da vida em sociedade e da cidadania.

Teixeira (1997) estabelece que toda administração deve ter como fim a educação na escola; assim, a realidade diversa obriga o administrador a realizar planos

coerentes com o sistema geral e, ao mesmo tempo, respeitar as singularidades e as diversidades das escolas do nosso País, procurando combater a escassez de qualidade na educação escolar. Nesta perspectiva, há necessidade de um espaço de aperfeiçoamento e desenvolvimento da reorganização escolar, através de estudos coletivos, divulgação de experiências, aumento da autonomia e aperfeiçoamento geral, como: habilitação cultural, técnico, profissional, científica e pedagógica. Na mesma direção, Barroso (2003, p. 11) afirma que:

A administração escolar atravessa hoje, em muitos países, uma fase de profunda transformação. Essa transformação traduz-se em diferentes medidas, que têm por objectivo: alargar e redefinir o conceito de escola; reconhecer e reforçar a sua autonomia; promover a associação entre escolas e a sua integração em territórios educativos mais vastos; adoptar modalidades de gestão específicas e adaptadas à diversidade das situações existentes.

Teixeira (1997) e Félix (1986) preocupam-se com o desenvolvimento de um campo teórico próprio da gestão escolar. Félix (1986) considera a gestão escolar como atividade-meio para a concretização de políticas educacionais. A estrutura da administração burocrática da educação está baseada na administração empresarial, pois há o controle do sistema educacional através da racionalidade, eficiência e produtividade.

Enquanto a Administração de Empresa desenvolve as teorias sobre a organização do trabalho nas empresas capitalistas, a Administração Escolar apresenta proposições teóricas sobre a organização do trabalho na escola e no sistema escolar. No entanto, a Administração Escolar não construiu um corpo teórico próprio e no seu conteúdo podem ser identificadas as diferentes escolas da Administração de Empresas o que significa uma aplicação dessas teorias a uma atividade específica, neste caso, à educação (FÉLIX, 1986, p. 71).

A gestão escolar é compreendida como união entre filosofia e política, através da execução do planejamento, direção, coordenação e controle (DIAS, 2002).

O gestor escolar tem sua prática vinculada à política educacional. É o elo capaz de traduzir as diretrizes do sistema para o público interno e para a comunidade intra e extra-escolar. De outro lado, ele é um dos intérpretes das aspirações da

comunidade em relação à escola para os órgãos decisórios de administração central do sistema.

Bordignon e Gracindo (2001, p. 147) esclarecem sobre os termos gestão e administração escolar, nas suas palavras:

Os termos Gestão da Educação e Administração da Educação são utilizados na literatura educacional ora como sinônimos, ora como termos distintos. Algumas vezes gestão é apresentada como um processo dentro da ação administrativa; outras vezes seu uso denota apenas intenção de politizar a ação administrativa; noutras apresenta-se como sinônimo de “gerência”, numa conotação neotecnicista dessa prática e, em muitos momentos, gestão aparece como a “nova” alternativa para o processo político-administrativo da educação. O que se percebe é que há uma reação (por vezes muito forte) ao termo administração da educação, como conseqüência da forma descomprometida, “neutra” e tecnicista como ela se desenvolveu na década de 70, trazendo conseqüências muito negativas à prática social da educação e gerando todo um movimento de reação e de mudanças em sua concepção e prática.

Félix (1986) concorda com esse pensamento, pois afirma que há necessidade de um campo teórico próprio da gestão escolar, fundamentado na escola e nas teorias educacionais.

Para Silva Jr. (1993, p. 73), há necessidade de se estabelecer a especificidade da gestão escolar como disciplina acadêmica e prática social que busque identificar as peculiaridades da educação e construir seus elementos próprios, superando o “administrativo-genérico-empresarial aplicado à situação escolar.”

Para Rossi (2001, p. 10):

a prática de gestão político-pedagógica, devido ao seu caráter educativo e socialmente mobilizador, pode abrir espaços para reestruturar o poder de decisão junto das comunidades educacionais envolvidas (nos Conselhos de Escola, nas Associações de Pais e Mestres, nas Comunidades de bairro), potencializando e refinando procedimentos decisórios democráticos constituintes das práticas sociais capazes de influenciar na definição de políticas de interesses públicos e de realização humana.

Castro (2002) afirma que a gestão escolar deve basear-se no princípio de que a educação é um processo contínuo, multifacetado e amplo, pois envolve a

totalidade do ser e a prática escolar está relacionada com as instituições e com as pessoas. A gestão escolar integra educação e vida, na sua proposta pedagógica.

Moreira (2002) analisa que as escolas têm objetivos específicos a serem atingidos e produzem serviços de ensino, têm como atividade-fim o ensino e a aprendizagem; para isso precisam do suporte da gestão escolar.

Faustini (2002) destaca que as instituições sociais são organizadas para concretizar os objetivos propostos pela sociedade; e a escola é uma delas.

A ação administrativa da escola situa-se num tempo e num espaço, mediante as políticas educacionais vigentes e, de acordo com a sua realidade, implementa suas decisões. A gestão escolar, resulta em uma ação pedagógica que une teoria e prática na execução dos objetivos previamente estabelecidos, é a união da competência pedagógica, com a ética e o profissionalismo. Bussmann (1995, p.41) afirma que “o mundo da educação diz respeito às pessoas e ao seu contexto sociocultural, aos sujeitos, aos acontecimentos, aos conflitos de liberdade e de decisão e às condições de vida, tanto em plano individual como coletivo”.

Os agentes de administração central que tivessem “olhos de ver” e “ouvidos de ouvir” dariam a voz e a vez para aqueles que estão na escola, aconselhariam, os dirigentes nas decisões mais oportunas tendo a escola como foco da política educacional, no entanto o que predomina hoje é a visão autocrática de cima para baixo, havendo imposição. Nesta perspectiva, Teixeira (1997, p. 128) diz que “a liberdade é uma conquista que está sempre por se fazer.” O autor afirma que o gestor escolar não é livre em sua prática, mas é o interlocutor entre o sistema e a escola, realizando na unidade escolar a prática da política educacional vigente.

O administrador escolar não é livre no traçar dos seus planos, como o artista o é na execução impetuosa dos seus desenhos, mas simples colaborador dos planos mentais e sociais da coletividade a que estiver servindo. Como administrador, ele procura educar e conduzir a comunidade para a aceitação gradual do que experimenta e verifica ser útil a essa mesma comunidade. A sua faculdade de resolução imediata dos problemas é, entretanto, muito limitada. O administrador escolar tem que se colocar diante da situação real da comunidade, levando em conta tanto a sua geografia quanto a sua humanidade, e só poderá efetuar os planos que estiverem de acordo com as condições materiais e espirituais do meio sobre o qual tem de agir (TEIXEIRA, 1997, p. 197).

O modelo de gestão escolar atual, segue o princípio da participação, de forma consciente, reconhecendo as diferenças individuais, em detrimento ao modelo burocrático. Gutiérrez e Catani (2003) analisam que a perspectiva da participação na gestão escolar, foi subsidiada pelos valores da sociedade contemporânea, como: flexibilidade, tolerância, igualdade, justiça e cidadania. Para Ferreira (2003, p. 107), essa perspectiva se resume em:

um novo sentido se põe para a administração da educação nas formas de organização curricular e na gestão das escolas que têm a responsabilidade de formar seres humanos capazes de enfrentar com dignidade e possibilidades as complexidades e perplexidades do mundo hodierno.

Sobre a questão, Spósito (2001, p. 54) defende que não há como conceber o discurso da gestão democrática se as práticas ainda são burocráticas: a gestão democrática só irá realmente ocorrer se as estruturas administrativas forem alteradas, diminuindo a distância entre representantes e representados, enfatizando os sujeitos coletivos. Sendo assim, “a gestão democrática poderá constituir um caminho real de melhoria da qualidade de ensino se ela for concebida, em profundidade, como mecanismo capaz de alterar práticas pedagógicas.”

Hutmacher (1999) analisa que o sistema burocrático e administrativo obedece às leis e às regras, de acordo com o que é estabelecido pelos órgãos superiores. Entretanto, o espaço da gestão escolar na escola pode optar pela realização um trabalho burocrático ou participativo.

Teixeira (1990) afirma que a gestão escolar no Brasil tem enfoque interdisciplinar capaz de articular social, político e culturalmente. As aspirações atuais de educação demandam nova organização da gestão escolar: a gestão participativa por meio de órgãos colegiados. Nesta perspectiva, há descentralização do poder e o gestor é visto como educador, capaz de coordenar e articular o processo de transformação da escola. Para Silva Jr. (1993, p. 71), “o especialista em administração da educação é, em princípio, também em especialista em educação.”

A gestão escolar é capaz de propor mudanças na sua estrutura organizacional, visando à transformação da escola na sua dimensão política, crítica e técnica. Entretanto, poucos são os estudos que têm proposto novas alternativas de

organização da gestão da escola, tendo como *locus* a própria escola e o seu cotidiano. É por meio da gestão escolar que se busca a transformação educacional, advinda dos interesses da comunidade escolar local. Sobre a postura do gestor escolar, Teixeira (1990, p. 78) afirma:

assim, ao mesmo tempo em que denunciam o caráter conservador das teorias convencionais de administração colocadas a serviço da manutenção estrutural da sociedade capitalista, procuram mostrar a administração escolar como instrumento de transformação social.

A gestão participativa se faz nas pequenas estruturas, ou seja, na escola, através da formação de uma equipe e não das imposições burocráticas e autocráticas. A análise das escolas deve ser realizada de acordo com seu contexto social e político. O poder de decisão nas escolas deve estar próximo do centro de intervenção, ou seja, próximo daqueles que atuam na escola, através dos espaços de autonomia pedagógica, curricular e profissional, pois o debate educacional se concretiza na ação pedagógica.

Ferreira (2003) ressalta a importância da educação na qual a prática social seja valorizada e as aprendizagens se efetivem na interação entre os sujeitos. As ações e as aprendizagens geradas e produzidas nesse contexto são capazes de alterar a formação do cidadão, pois se considera os aspectos culturais, éticos, afetivos e sociais. Enfatiza a escola pública por tratar, em sua prática cotidiana, da imensa diversidade que caracteriza a sociedade brasileira.

Isto significa dizer que quando falamos em gestão participativa no âmbito da escola pública estamos nos referindo a uma relação entre desiguais onde vamos encontrar uma escola sabidamente desparelhada do ponto de vista financeiro para enfrentar os crescentes desafios que se apresentam e, também, uma comunidade não muito preparada para a prática da gestão participativa da escola, assim como do próprio exercício da cidadania em sua expressão mais prosaica (GUTIÉRREZ; CATANI, 2003, p. 69).

Falar da participação da comunidade escolar nas decisões é afirmar o compromisso da gestão escolar com a participação. A escola se faz no coletivo; assim gestão democrática é uma atitude, um método, no qual pais, alunos, funcionários, assumem o projeto da escola. A gestão democrática é processo complexo, de longo

prazo, que se constitui numa ação prática a ser consolidada dentro da escola (ROMÃO; PADILHA, 2000).

A postura atual da gestão escolar enfatiza a necessidade da autonomia, ou seja, como a escola pensa o ensino, seu lugar no sistema, sua organização interna e de trabalho, divisão de tarefas e de responsabilidades, atribuição dos recursos materiais e humanos, avaliação e regulação das relações de trabalho.

Teixeira (1997) defende a necessidade de autonomia e acredita ser imprescindível a assistência técnica, o estudo, a reflexão, a comparação dos resultados e o esforço contínuo: o espaço do trabalho sobre o trabalho.

A autonomia das escolas não constitui, portanto, um fim em si mesma, mas um meio de a escola realizar, em melhores condições, as suas finalidades, que são, como se sabe, mas convém lembrar, a formação das crianças e dos jovens que freqüentam as nossas escolas (BARROSO, 2003, p. 18).

A questão da autonomia está prevista na LDBEN (BRASIL, 1996), no artigo 15: “os sistemas de ensino deverão assegurar às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira...”

Na escola deve haver participação dos pais, cabendo à administração central funcionar como um órgão de fiscalização estimuladora do ensino, fornecendo sugestões aos professores e gestores das escolas. O sistema escolar não é um aglomerado de escolas funcionando de maneira independente, mas “a unidade do sistema escolar não é o distrito ou a escola, mas o aluno” (TEIXEIRA, 1997, p. 143).

Sobre a autonomia nas escolas, Azanha (2002, p. 120) afirma que:

A autonomia das escolas tem seu fundamento na exigência ética de que a ação educativa não se reduza ao mero cumprimento de horários e de execução de tarefas determinadas por órgãos exteriores à instituição. A ação educativa, tanto na sua dimensão individual como coletiva, requer consciência clara dos objetivos educacionais e dos valores a eles ligados. Sem essa consciência não é possível definir responsabilidades num sentido ético e social. Analogias entre escolas e empresas poderão obscurecer esse aspecto fundamental da educação.

Neste contexto, é preciso desenvolver esforços para que a autonomia seja criada dentro da própria escola, de acordo com suas necessidades e peculiaridades. Barroso (2003, p. 18) destaca que a questão da autonomia da escola relaciona fatores internos e externos, sendo capaz de integrar os diferentes sujeitos na construção da sua identidade, pois acredita que “não há ‘autonomia da escola’ sem o reconhecimento da ‘autonomia dos indivíduos’, que a compõem.”

A autonomia é descentralização de responsabilidades, mas também o reconhecimento de que os sujeitos integrantes da escola são capazes de agir e construir no interior das escolas as mudanças necessárias, articulando-se com sua comunidade. Barroso (2003, p. 27) afirma que, para haver autonomia a gestão da escola, deve proporcionar a “legitimidade, participação, liderança, qualificação, flexibilidade.”

Silva (1996) sugere que a escola conquiste sua autonomia para desenvolver no seu interior condições de superar o descompromisso com o aluno, tornando-o, parte da sua proposta pedagógica, como sujeito ativo e humanizado.

Nesta perspectiva, a autonomia da escola é fator essencial para a construção da escola inclusiva, pois enfatiza o aluno como sujeito e centro das intervenções, prioriza ações que facilitem seu acesso e permanência, objetivando garantir a busca pelo sucesso escolar.

Cabe ao gestor escolar na construção da escola inclusiva não reduzir suas ações apenas nas adaptações do meio físico, mas na construção humana e na composição dos pares. É o cultivo à cultura da liberdade, do acolher, do ouvir e de participar das decisões.

Para Teixeira (1964), somente a municipalização do ensino fundamental¹⁷ seria o caminho para a autonomia das escolas, pois estas ficariam mais próximas da comunidade e dos órgãos centrais.

A escola se resume numa entidade social de produção, orientada por finalidades específicas, que cuida de seres humanos; sua ação é norteadada por implicações ideológicas e políticas, envolvem multidões de professores e alunos com singularidades e individualidades.

¹⁷ O processo de municipalização no Brasil não é total. Em alguns municípios, há escolas de ensino fundamental administradas pelo governo estadual e outras pelo governo municipal.

A educação é claramente um trabalho de equipe, de que participam não só professores, mas também o diretor e demais funcionários da escola. É um trabalho conjunto, que se torna tanto mais produtivo quanto mais a equipe for capaz de trabalhar entrosadamente (DIAS, 2002, p. 276).

Dias (2002) propõe que há três tipos de diretores/gestor nas escolas brasileiras: o diretor como autoridade, em suas mãos estão concentrados os poderes de ação de decisão; o diretor como educador, preocupado com o bem-estar dos alunos, articulando administrativo e pedagógico; e o diretor como administrador, que encaminha suas ações apenas para a vertente administrativa.

O autor analisa também que há três estilos de liderança: autocrático, que centraliza as decisões e as ações sobre o seu ponto de vista; democrático, que aprende e norteia suas ações pelo pensamento do grupo; e o *laissez-faire*, que permite a todos o poder de decisão e estes podem agir sem controle por parte da direção. “Como regra geral, a liderança democrática é a mais adequada para a condução das atividades de uma escola.” (DIAS, 2002, p. 278).

Acredita-se que, para a construção da escola inclusiva, se faz necessária a postura do diretor como educador, pois este conduzirá sua prática tendo como suporte a busca pelo sucesso escolar. “Um diretor é antes de tudo um educador” (DIAS, 2002, p. 274).

A gestão participativa proporciona que a escola se torne mais ativa e suas práticas se refletem na comunidade. A participação na educação é muito mais do que dialogar, é um processo lento, conflituoso, em que conhecer os conflitos e saber mediá-los é essencial. Por isso, se torna necessário ouvir pais, comunidade e órgãos de representação. Esses são caminhos que devem ser trilhados para a construção da escola inclusiva.

O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a integração social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se, adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica (BRASIL, 2001, p. 40a).

A gestão da escola deve basear-se nos princípios da gestão democrática, pois, segundo Gadotti e Romão (2000, p. 17), ela “faz parte da própria natureza do ato pedagógico. Ela se fundamenta numa **concepção democrática da educação**, contra uma concepção centralizadora e autoritária”.

Nesta perspectiva, o projeto pedagógico da escola inclusiva deve nortear a prática e enfatizar a promoção e o desenvolvimento da aprendizagem de todos os alunos, estabelecendo a busca de qualidade e caminhando para o sucesso escolar. Para Glatter (1999, p. 159):

O objectivo primeiro da actividade de gestão das escolas é criar as condições para que os professores promovam a aprendizagem dos alunos. A gestão escolar é parte integrante do processo educativo e as “mensagens” que os alunos recebem da direção da escola devem ser congruentes com as atitudes pedagógicas nas salas de aula: no mínimo, os valores e objectivos subjacentes aos dois tipos de actividade devem ser compatíveis. Nenhum membro da comunidade educativa (alunos, professores, pais) ganha com uma escola gerida deficientemente. Por isso, podemos afirmar com uma razoável segurança: **a boa gestão é uma característica significativa das melhores escolas.**

Prieto (2002, p. 49) acredita que os gestores da educação devem concentrar “esforços para garantir a inclusão escolar e social de todos os educandos.” Para isso, se faz necessária a união de discursos referentes à democratização do ensino e aos princípios norteadores da gestão na escola.

A construção da escola inclusiva se tornará realidade a partir do momento que as informações, os recursos, os sucessos e as adaptações inter-relacionarem as esferas federais, estaduais e municipais, enfatizando um relacionamento mais intenso entre Estado e município. As trocas de informações profissionais são imprescindíveis para a melhoria da qualidade do atendimento educacional ao aluno com necessidade educacional especial, que frequenta o ensino regular.

A ação pedagógica deve ser refletida individual ou coletivamente, possibilitando a articulação com os outros profissionais e o estudo, visando à construção de uma nova prática. Cabe às escolas buscarem informações sobre os alunos que frequentam seu ensino, caracterizando sua população para organizar a busca dos recursos educacionais, atendendo às suas reais necessidades (PRIETO, 2002).

A democracia na gestão escolar permite a construção da escola inclusiva, pois há valorização do processo de participação. A democratização da escola proporciona a melhora na qualidade de ensino ao respeitar as diferenças e considerar o conhecimento do aluno e do seu grupo social.

Sage (1999) ressalta que o administrador escolar é o grande responsável para que a inclusão ocorra na sua escola, abrindo espaços e promovendo trocas de experiências importantes, realizando uma gestão participativa. Dentro, é claro, das suas possibilidades e de acordo com o seu contexto de atuação e seu público-alvo, favorecendo a formação e a consolidação de equipes de trabalho. Em suas palavras:

O diretor deve ser o principal revigorador do comportamento do professor que demonstra pensamentos e ações cooperativas a serviço da inclusão. É comum que os professores tenham inovação e assumam riscos que sejam encarados de forma negativa e com desconfiança pelos pares que estão aferrados aos modelos tradicionais. O diretor é de fundamental importância na superação dessas barreiras previsíveis e pode fazê-lo através de palavras e ações adequadas que reforcem o apoio aos professores (SAGE, 1999, p. 138).

Silva Jr. (1993, p. 77-78) explicita que o gestor “trata-se de alguém que dirige o esforço coletivo dos professores, orientando-os para o fim comum, ou seja, o domínio do saber escolar por seus alunos.” Nesta perspectiva, suas competências e habilidades estão relacionadas à sua prática.

O gestor é o líder da organização escolar, sua função é coordenar e trabalhar junto com a equipe de gestão, para que possam alcançar os objetivos da escola, não a desvinculando da sua interação com a comunidade e com a sociedade. Deve ser capaz de propor e realizar as mudanças pertinentes ao cumprimento da função social da escola, visando à construção de uma sociedade mais democrática. Sua prática envolve a capacidade de articular e resolver os problemas de ordem administrativa e pedagógica, lidando com os relacionamentos; comandar a escola a partir das normas estabelecidas pelo sistema, considerando os fatores e as pessoas, constituindo uma identidade.

Lück (2002) analisa que o gestor escolar exerce forte influência na escola, sendo responsável pelo clima escolar, pela junção entre administrativo e pedagógico. Cabe a ele exercer a capacidade de liderança, no sentido de promover um ensino de qualidade na sua unidade escolar.

O gestor escolar não trabalha sozinho, há uma equipe de gestão. Quando a equipe de gestão escolar proporciona encontros para discutir a sistemática de trabalho da escola, sua organização, seus alunos, os problemas cotidianos, com base na prática docente, nota-se a união entre ação administrativa e prática pedagógica, um colaborando e completando o outro, garantindo o sucesso, tanto do administrativo quanto do pedagógico. Para Huet (2000, p. 108), esse espaço de reflexão da gestão escolar sobre a escola é analisado como o espaço em:

que o administrativo torna-se pedagógico: as decisões sendo tomadas com vistas aos objetivos educacionais a serem alcançados pela escola, deixam de ser fins em si mesmas e tornam-se o que devem ser: meios para as finalidades educacionais buscadas. A administração deixa de ser meramente burocrática e deixa de ser cega para ser inteligente: iluminada pela intencionalidade do grupo.

A escola inclusiva deve construir coletivamente sua proposta pedagógica, na qual estabeleça as ações e posturas pedagógicas e administrativas para colocá-las em prática. É um processo de ação-reflexão, que exige a participação de todos: funcionários e comunidade em trabalho de parceria para melhoria da qualidade dos serviços prestados. Esta proposta deve ser constantemente analisada e reformulada, pois a realidade altera as exigências sociais e educacionais, visando assim a garantir o sucesso das práticas desenvolvidas no seu interior.

A escola inclusiva deve possuir um projeto que estabeleça metas de curto, médio e longo prazos, que visam a atender as diferenças com dignidade e qualidade, firmando a identidade da escola como espaço de construção do conhecimento e da cidadania, conforme apontam Gadotti e Romão (2000).

Quais ações a gestão escolar deve adotar para construir a escola inclusiva?

A gestão escolar que vise à construção da escola inclusiva deve ter consciência da necessidade das adaptações que se fazem pertinentes. Ao considerar as várias necessidades especiais que se têm nas escolas, cabe à gestão escolar buscar adaptações curriculares para proporcionar o acesso e a permanência do aluno, fomentando o sucesso escolar.

A construção da escola inclusiva exige adaptações que priorizem a formação dos recursos humanos, materiais e financeiros, além de uma prática voltada para o pedagógico. Garantir o acesso aos alunos com necessidades educacionais especiais, através da eliminação das barreiras arquitetônicas, facilitar o transporte escolar e promover ações que facilitem sua comunicação são algumas de suas funções; para isso se faz necessário o contato direto e constante com os pais e demais profissionais. Outro fator necessário para a construção da escola inclusiva por parte da gestão escolar é promover adaptações curriculares e arranjos necessários com apoio do especialista, proporcionando o contato com o especialista da sala de recursos.

As adaptações curriculares consideradas de grande porte necessitam de maior apoio da gestão escolar, para que possam ser adotadas, como por exemplo:

1. Deficiência auditiva

- No caso dos alunos com dificuldades na comunicação, deverá ser permitido o uso da comunicação de sinais (LIBRAS) para garantir o acesso aos conteúdos escolares;
- Apoiar situações de vivências concretas;
- Oportunizar o uso dos recursos visuais possíveis;
- Realizar grupos de estudo sobre o tema, com professores, pais e equipe de gestão.

2. Deficiência mental

- Manter a participação ativa do aluno nas diversas atividades escolares;
- Garantir sempre que possível o ensino colaborativo, com apoio do especialista.

3. Deficiência visual

- Fornecer recursos para acesso ao ensino como reglete, punção, ábaco, sorobã, lupas, telelupas, etc;
- Adquirir escritos em Braille;
- Fornecer material tátil sinestésico.

4. Deficiência física

- Garantir o acesso a equipamentos adaptativos;
- Promover a acessibilidade do espaço escolar.

5. Altas habilidades

- Desenvolver projetos na escola que necessitem da sua ajuda;
- Buscar parcerias para enriquecimento curricular.

6. Deficiência múltipla

- Garantir acesso a equipamentos indispensáveis à permanência do aluno na sala de aula: cadeiras especiais, bancadas, etc.

As adaptações curriculares consideradas de pequeno porte podem ser adotadas pelo professor devido à sua autonomia. Cabe à gestão escolar apoiar/incentivar a autonomia dos professores na sua prática pedagógica.

1. Deficiência auditiva

- Sentar o aluno no lugar mais adequado;
- Falar de modo claro e natural;
- Se for o caso, procurar se comunicar com o aluno em Libras;
- Repetir comandas sempre que necessário;
- Oportunizar situações de vivências concretas;
- Utilizar recursos visuais sempre que possível;
- Oportunizar trabalhos em grupo;
- Desenvolver a dinâmica da sala de aula em forma de pares.

2. Deficiência mental

- Sentar o aluno no lugar mais adequado;
- Adotar um programa motivador que leve em conta os seus interesses;
- Manter a participação ativa do aluno, ainda que ele não seja capaz de desempenhar os mesmos papéis dos demais alunos;
- Promover situações em que seja possível o aprendizado por associações e comparações com situações e/ou objetos já conhecidos;
- Promover atividades que prezem o contato mais próximo com o real;

- Ao final de cada tópico desenvolvido, orientar e reorganizar todo o trabalho elaborado de forma lógica e linear;
- Retomar, sempre que necessário, os tópicos já trabalhados.

3. Deficiência visual

- Utilizar os recursos disponíveis para acesso ao ensino, como reglete, punção, ábaco, sorobã, lupas e telelupas, etc;
- Utilizar, sempre que possível, material escrito em Braille;
- Manter, sempre que possível, trabalhos em duplas;
- Ao expor um determinado assunto ou informação, tomar o devido cuidado com os indicativos;
- Ter e oferecer ao aluno acesso a material tátil sinestésico.

4. Deficiência física

- Adaptar os materiais e as atividades de acordo com as suas necessidades.

5. Altas habilidades

- Promover um espaço educativo motivador e desafiador;
- Manter em sala de aula atividades e projetos que possam ser desenvolvidos individualmente ou em grupo, dependendo da abordagem do tópico de estudos em questão;
- Incentivar o aluno a preparar um projeto ou estudo para expor aos colegas de classe;
- Promover o ensino colaborativo e trabalhos em grupos.

6. Deficiência múltipla

- Estabelecer uma forma de comunicação efetiva com o aluno;
- Oferecer a devida atenção ao aluno, sem que este seja sempre o centro de atenções da sala;
- Promover a participação do aluno em trabalhos de grupo e duplas.

Vale lembrar que não é apenas o gestor que apóia seus professores, mas estes também servem de apoio para a ação da equipe de gestão.

Adaptar a escola para garantir o acesso e a permanência do aluno, com necessidade educacional especial no ensino regular, não se resume apenas em eliminar as barreiras arquitetônicas dos prédios escolares. É preciso ter um novo olhar para o

currículo escolar, para que este seja adaptado, proporcionando aos alunos o acesso aos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesta perspectiva, a escola inclusiva necessita proporcionar em suas práticas cotidianas um clima organizacional favorável, que estimule o saber e a cultura, desenvolvendo, desta forma, alunos com conhecimentos técnicos, éticos, políticos, humanos, emancipados e autônomos. Acredita-se que isso só será possível se houver uma gestão escolar capaz de enfatizar os processos democráticos e participativos no seu cotidiano.

Atualmente, há necessidade de olhar para a realidade com novas perspectivas, para promoção da mudança social e educacional. Para isso, se faz pertinente sair do trabalho individualizado, é necessária a ação coletiva. A gestão escolar, que tem consciência dos aspectos mencionados, no decorrer deste texto, trilha caminhos para construção da escola inclusiva. Inclusiva não apenas no sentido de incluir o aluno com necessidade educacional especial no ensino regular, mas inclusiva no sentido de proporcionar a todos os alunos a busca pelo sucesso escolar.

2.4 A construção da proposta pedagógica

É no projeto pedagógico que a escola se posiciona em relação a seu compromisso com uma educação de qualidade para todos os seus alunos. Assim, a escola deve assumir o papel de propiciar ações que favoreçam determinados tipos de interações sociais, definindo, em seu currículo, uma opção por práticas heterogêneas e inclusivas (BRASIL, 2001, p. 29a).

A construção da proposta pedagógica¹⁸ da escola é um dos instrumentos de participação da equipe escolar, como grupo, e que traduz suas aspirações e intenções, legitimando o trabalho coletivo da equipe escolar.

Gandin (1997) propõe a união da teoria com a ação, para o desenvolvimento de planos ou projetos, pois, assim, não são considerados apenas burocráticos, mas passam a ser práticos e participativos. O planejamento em equipe

¹⁸ Há várias nomenclaturas para designar esse documento escolar: projeto político-pedagógico, projeto pedagógico ou, como optou-se, proposta pedagógica.

proporciona alcançar eficiência através de ações, transformar a realidade com organização, clareza e relevância. Este processo se baseia na ação e reflexão.

Para Machado (1997a), os projetos constituem-se instrumentos de liberdade, iniciativa, criatividade, invenção e possibilidade, relacionados, algumas vezes, com utopias. Os projetos educacionais devem estar voltados para a articulação dos interesses individuais e coletivos, visando à cidadania.

Silva Jr. (1993) afirma que a proposta pedagógica de uma escola marca seu trabalho pedagógico, seu compromisso educacional. Dourado (2003) analisa que a proposta pedagógica da escola estabelece as premissas de sua atuação, ou seja, estabelece seus objetivos e suas propostas, realizando o diálogo entre os sujeitos da escola.

A postura e as concepções da gestão escolar iluminam a construção da proposta pedagógica da escola. A gestão escolar que assume o compromisso da participação em detrimento da burocracia, abre espaço para o diálogo e as discussões, fomentando a construção de uma proposta pedagógica voltada para a prática democrática.

Nesta perspectiva, as estratégias de gestão são essenciais para o desenvolvimento de novas práticas no seu cotidiano, refletem os compromissos firmados na proposta pedagógica da escola; assim, a participação da comunidade escolar na gestão é fundamental. O envolvimento dos profissionais é essencial para a efetivação desse compromisso, pois só assim alcançar-se-ão as metas estabelecidas (GADOTTI, 2000).

Muitos planos são desacreditados por se caracterizem apenas instrumentos burocráticos, por não serem práticos nem participativos. Gandin (1997) afirma que o planejamento auxilia na execução de um plano, caracterizando este como um processo educativo, uma prática de participação, democracia e libertação. Em sua proposta, deve-se analisar os pontos essenciais, comparar, questionar e re-elaborar, buscando a transformação da realidade, organizando o processo de intervenção com clareza de ações, aproximando a realidade de um ideal, através dos atos de elaborar, executar e avaliar.

O projeto pedagógico tem um caráter político e reflete os interesses, as aspirações, as dúvidas e as expectativas da comunidade escolar. Devem

encontrar reflexo na cultura escolar e na expressão dessa cultura, ou seja, no currículo (BRASIL, 1998, p. 31).

Transformar a realidade perpassa pela organização das ações que visem ao processo de intervenção para aproximar a realidade de um ideal. Para isso, se faz necessária a união entre ação e reflexão, buscando posicionar-se com relação à concepção de homem, sociedade, política e pedagogia (GANDIN, 1997).

É necessário que a gestão escolar realize o diagnóstico da realidade para a construção da proposta pedagógica da escola inclusiva, pois ao elaborar juízos sobre o local, compará-lo com o que se espera alcançar, definir-se os passos para elaboração da proposta baseada num referencial teórico, constroem-se saberes e analisa-se a realidade como um conjunto de conhecimentos organizados, que visam à sua explicação.

Desta forma, as demandas da gestão da escola remetem-nos a algumas reflexões sobre a administração escolar, pois esta auxilia-nos a compreender, situar e realizar, com a devida abrangência e visão integradora, o processo e os procedimentos de planejamento da escola, de sua organização e de seu funcionamento para que alcance seus objetivos e cumpra sua tarefa socioeducativa, como organização de natureza social que é (BUSSMANN, 1995, p. 39).

É na proposta pedagógica da escola que há união dos fatores que compõem o todo escolar, como professores, pais, funcionários, alunos e comunidade. São consideradas boas escolas aquelas nas quais as famílias e as comunidades estão representadas no seu conjunto.

A escola deve construir sua proposta pedagógica e colocá-la em prática, num processo de ação-reflexão, que exige a participação de todos, comunidade intra e extra-escolar, formando um trabalho de parceria para a melhoria da qualidade dos serviços prestados a longo e curto prazo. Assim, as organizações escolares se comprometem com os objetivos estabelecidos na sua proposta.

Para Bussmann (1995, p. 40):

A escola é uma organização e como tal precisa ser administrada. A ação administrativa da escola deve, portanto, estar referida permanentemente: a) à sua missão que, por sua vez, defini-se pelas concepções dos elementos inerentes à sua razão de existir que são o homem, a sociedade, o conhecimento; b) ao seu público-alvo e c) ao ambiente em que opera. Público e ambiente que apresentam

características socioeconômicas e culturais diferenciadas que condicionam também às condições de acesso à escola.

A gestão escolar, que se situa apenas na esfera burocrática, não se preocupando com os aspectos pedagógicos do ensino, não busca a melhoria da qualidade de ensino e, conseqüentemente, não garante o sucesso escolar. Atualmente, “o mundo da educação diz respeito às pessoas e o seu contexto sociocultural, aos sujeitos, aos acontecimentos, aos conflitos de liberdade e de decisão e às condições de vida, tanto em plano individual como coletivo” (BUSSMANN, 1995, p. 41).

Nesta perspectiva, a gestão escolar deve se situar num tempo e espaço, mediante as políticas educacionais vigentes e, de acordo com a sua realidade, implementar suas decisões. Administrar uma escola resulta em uma dimensão não apenas administrativa, mas também pedagógica. Bussmann (1995, p. 46) analisa que:

No caso da organização escolar as questões éticas e administrativas têm a ver com a questão pedagógica. A equipe diretiva ou coordenadora, a quem cabe gerenciar o pessoal docente, discente, técnico-administrativo e de serviços, não pode se dissociar da tarefa de gerência seu caráter formativo, razão maior da ação escolar a ser expressa no seu projeto político-pedagógico.

Não se ignora a existência de conflitos na construção da proposta pedagógica da escola, mas estes devem ser utilizados como estratégia de crescimento, que proporcionam o uso de habilidades necessárias na tomada de decisão. A proposta pedagógica deve visar à dignidade e à qualidade do ensino, pois é a afirmação da identidade da escola, como espaço de construção do conhecimento e da cidadania. “A qualidade de vida e o exercício da cidadania são determinados pelo estágio de desenvolvimento social, econômico e político do país, pelo poder aquisitivo e pelo nível educacional e cultural dos grupos sociais” (BUSSMANN, 1995, p. 48).

A escola inclusiva é aquela que organiza seus recursos, visando a garantir os processos de aprendizagem e desenvolvimento, valorizando a diversidade humana da sociedade contemporânea. A proposta pedagógica da escola inclusiva deve estar voltada para sua comunidade, proporcionando a colaboração e a cooperação, incentivando a parceria com os pais, estabelecendo mecanismos de avaliação da sua eficácia, estimulando a formação continuada da sua equipe técnica.

Um projeto pedagógico que inclua os educandos com necessidades educacionais especiais deverá seguir as mesmas diretrizes já traçadas pelo Conselho Nacional de Educação para a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, a educação profissional de nível técnico, a educação de jovens e adultos e a educação escolar indígena (BRASIL, 2001, p. 33a).

A construção da proposta pedagógica da escola inclusiva baseia-se também na participação da família do aluno com necessidades educacionais especiais que frequenta o ensino regular.

Destaca-se que a construção da proposta pedagógica deve emergir das necessidades locais e reais, vivenciadas no cotidiano das escolas; só assim terá significado para todos os sujeitos envolvidos na educação escolar. Portanto:

O projeto pedagógico da escola inclusiva deve estabelecer a flexibilidade da escola com relação ao processo de ensino e aprendizagem de modo a atender as diferenças individuais dos alunos, identificando as necessidades e buscando recursos e meios para a efetivação da educação, adotar currículos abertos e propostas diversificadas, flexibilidade da escola para atender a sua população, procurar serviços de apoio especializado (BRASIL, 1998, p. 32).

CAPÍTULO III

3 DA IMAGINAÇÃO À SISTEMATIZAÇÃO DA PESQUISA: idéias, escolhas, caminhos metodológicos

3.1 Imaginação: o início da conversa

O ensino-aprendizagem mais profundo e renovador é o investigativo, forjado e renovado pelo processo de pesquisa. O caminho da pesquisa é um caminho sem retorno, é um doce “vício”; quem o experimenta não volta mais ao ensino-aprendizagem doutrinário, à fórmula final e misteriosa, ao produto acabado e revelado. “Viciado” no ensino-aprendizagem investigativo e autônomo, nos processos metodológicos criativos, o estudioso tudo quer experimentar, tudo indaga, sobre tudo questiona. O espírito investigativo se volta para o ainda não-conhecido, isto é, para o futuro da ciência e não para o seu passado (NOSELLA, 2000, p. 3).

O texto relata algumas idéias, escolhas e caminhos que foram percorridos para realização deste trabalho. Tais idéias tiveram início no sonho, na imaginação e caminharam para a sistematização da presente Dissertação de Mestrado.

Neste diálogo entre as idéias propostas/previstas e a teoria estudada, pretende-se inter-relacionar tema, problema, hipóteses, conceitos e metodologia escolhida, relatando os aspectos essenciais para concretização da pesquisa.

Saviani (1991, p. 163) expressa que, para a realização de um bom e completo trabalho de investigação e de pesquisa para o Mestrado, deve-se:

realizar a escolha do tema, a formulação do problema, a delimitação do objeto assim como o estabelecimento da metodologia e respectivos procedimentos de análise, redigindo, em consequência, o texto correspondente com uma estrutura lógica adequada à compreensão plena, por parte dos leitores, do assunto tratado.

Concordar-se que “a preocupação com a determinação do assunto e a escolha do tema deve levar em conta alguns cuidados: originalidade da proposta, abordagem nas literaturas nacional e internacional, conhecimento prévio da área e possíveis interfaces com demais áreas do saber” (DUPAS, 2002, p. 11).

A Dissertação de Mestrado busca diagnosticar as estratégias administrativas e pedagógicas adotadas pela gestão escolar para proporcionar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Para isso, foi necessário, inicialmente, identificar o processo histórico e legal da inclusão nas suas dimensões filosóficas; reconhecer o papel da temática da gestão escolar e a sua relação com a proposta pedagógica da escola, numa concepção de educação inclusiva; comparar as ações da gestão escolar de uma escola da rede municipal e outra da rede estadual de ensino com relação à inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular; e, assim, contribuir para o avanço do conhecimento científico do tema na educação e para o desenvolvimento de uma sensibilidade nos educadores da educação básica.

Nesta relação do pesquisador com seus valores, há também a questão da visão de mundo que cada um possui, as vivências e interações que realiza com outros atores sociais, proporcionando a construção do processo de conhecimento, que se inicia desde a concepção do objeto, em todas as suas dimensões, até o resultado final do trabalho (MINAYO, 1993).

Percebe-se que o pesquisador, hoje, observa o mundo de maneira diferente da tradicional, pois procura, em suas visões, explicação para os mais variados fenômenos, considerando a observação como fonte importante de conhecimento, não apenas para o desenvolvimento de pesquisas, mas para compreensão da sociedade (KERLINGER, 1980).

De acordo com essas idéias, o planejamento e as ações propostas para o processo de pesquisa devem estar abertos, pois, com a imersão do pesquisador no contexto a ser estudado, ou seja, o contato com a fase exploratória, permite a construção de novas questões e adequação de novos procedimentos de produção dos dados, para que a pesquisa possa buscar, efetivamente, respostas ao problema formulado.

A observação e a imersão no campo de pesquisa proporcionam ao pesquisador uma visão geral do problema, em que as descrições da cultura e da realidade podem ajudar a delinear seu panorama, proporcionando um melhor processo

de produção dos dados empíricos, na qual as informações levantadas podem levar à identificação de novas perspectivas para a pesquisa. Para Gonsalves (2001, p. 67) “a pesquisa de campo é aquela que exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre – ou ocorreu – e reunir um conjunto de informações a serem documentadas.”¹⁹

A pesquisa é considerada o diálogo entre teoria e realidade. É filosofia, no sentido de apreciar a sabedoria, levando a indagações e questionamentos, envolvendo a capacidade de criação, elaboração, unindo teoria e prática e proporcionando novas aprendizagens.

Para pesquisar, deve-se elaborar um projeto, considerado um “plano para uma investigação sistemática que busque uma melhor compreensão de um dado problema”(ALVES-MAZZOTTI, 2001, p. 149b). O projeto de pesquisa é considerado um guia, um norteador, que indica ao pesquisador o caminho que este deve trilhar para chegar aos objetivos previamente propostos.

Diante das perspectivas apresentadas, conclui-se, concordando com as palavras de Warde (1990, p. 69), que “a pesquisa se faz e se aprende, pesquisando”.

3.2 Idéias: conhecendo os pensamentos

A pesquisa, que é busca de conhecimentos e explicações sobre aspectos obscuros da realidade, tem seu objetivo maior exatamente na divulgação final dos seus resultados, para que estes possam servir a outros, para que possam ser usados (GOERGEN, 1986, p. 10).

Ao seguir as idéias de Selltitz (1974, p. 33), concorda-se que o interesse por um tópico da pesquisa social deve partir do “interesse prático ou por algum interesse intelectual ou científico”, cujos valores pessoais do pesquisador influenciam na escolha deste para a pesquisa. Há infinitos tópicos na área social, mas estes necessitam de delimitação. Nesta perspectiva, propõem-se questões significativas, que ainda não foram totalmente investigadas, e relacionam-se o interesse prático e científico. O tópico escolhido para a realização da pesquisa foi a relação entre a gestão escolar e o processo

¹⁹ Adotou-se o termo processo de produção dados, seguindo a proposta da autora.

de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, proporcionando a construção da escola inclusiva.

Selltiz (1974) afirma que “os interesses científicos ou intelectuais podem surgir de uma amplitude igualmente grande de tópico para pesquisa.” Segundo o autor, há diferença entre os assuntos selecionados para pesquisa que surgem do interesse prático e os indicados por interesse científico. Considera-se que os estudos norteados por interesses científicos pouco incluem o estudo de uma situação específica como objeto de estudo. “Os interesses intelectuais e científicos tendem a conduzir a questões gerais e se voltar para situações específicas como exemplos de classes gerais de fenômenos, e não como objeto de interesse intrínseco” (SELLTIZ, 1974, p. 34).

Ao trabalhar em um campo em que há muita teoria desenvolvida, como o educacional, deve-se verificar essa teoria como base, sabendo-se, *a priori*, que os valores influenciam nas escolhas e no processo da pesquisa em si (ALVES-MAZZOTTI, 2001a).

Antes de iniciar a pesquisa, é necessário formular um problema, pois este orienta a busca dos fatos Selltiz (1974, p. 38) afirma que “a pesquisa científica é uma atividade voltada para a solução de problemas.” As condições necessárias para a formulação de um problema partem de observação, estudo da literatura, conversas com outras pessoas, leitura, discussão, imaginação. Após a descoberta, deve-se então buscar caminhos para a solução do problema formulado. O primeiro passo para a sistematização da pesquisa é tornar o problema concreto e explícito.

O problema de pesquisa pode ser considerado uma proposta de forma interrogativa, pressupondo uma resposta, levantando dúvidas e propondo a superação de obstáculos. “Em sentido geral, um problema é uma questão que mostra uma situação necessitada de discussão, investigação, decisão ou solução” (KERLINGER, 1980, p. 35).

Sobre a questão, Alves-Mazzotti (2001, p. 150b) afirma que “o conceito de ‘problema de pesquisa’ se torna bem mais amplo, podendo ser definido como uma questão relevante que nos intriga e sobre a qual as informações disponíveis são insuficientes.”

Na formulação do problema, faz-se necessário realizar a revisão da bibliografia disponível e o estudo da literatura sobre o tema, em cujo pesquisador se

situa sobre o já elaborado e propõe novas questões para investigação, realizando, assim, parte da pesquisa bibliográfica, que o norteará.

Para prosseguir a pesquisa, elabora-se ou não uma hipótese: considerada condição ou princípio, a que se supõe chegar, através de um determinado método, verificar seus fatos já conhecidos ou novos. É sugerir novos horizontes para orientação da pesquisa, buscando ordenar os fatos, partindo do conhecimento geral dos conceitos.

A formulação da hipótese é condição necessária e princípio que pode emergir de um palpite, de outros estudos já realizados, do conjunto de uma teoria, da dedução lógica e serve como guia e organizador dos dados coletados. Nas palavras de Kerlinger (1980, p. 38):

Hipóteses são sentenças declarativas e relacionam de alguma forma variáveis a variáveis. São enunciados de relações, e, como os problemas, devem implicar a testagem das relações enunciadas. Problemas e hipóteses são semelhantes. Ambos enunciam relações, só que os problemas são sentenças interrogativas e as hipóteses sentenças afirmativas.

As hipóteses podem ser consideradas as “respostas” para o problema formulado, mesmo que estas sejam provisórias. Podem significar uma antecipação dos resultados obtidos com a pesquisa do problema. “A hipótese é a sua explicação, a sua resposta à pergunta, ao problema que você formulou, a hipótese é, portanto, uma suposição, uma opinião” (GONSALVES, 2001, p. 55).

Nesta perspectiva, podem-se relacionar as hipóteses escolhidas com os conceitos formulados. Assim, a definição dos conceitos parte do princípio de uma representação resumida da diversidade dos fatos, objetivando simplificar e clarear o pensamento com relação à teoria já formulada sobre o tema escolhido, delimitando recortes para facilitar o desenvolvimento da pesquisa (SELLTIZ, 1974).

Severino (2000, p. 188) garante que “o conceito é a imagem mental por meio da qual se representa um objeto, sinal imediato do objeto representado.” Assim, a compreensão do conceito pode ser considerada como as “propriedades características que são específicas do objeto pensado.” O conceito é objeto de pensamento, expresso através de uma definição sobre o tema.

Para Minayo (1993, p. 89) “os conceitos são as unidades de significação que definem a forma e o conteúdo de uma teoria.”

3.3 Escolhas: definindo as diretrizes

O detalhamento dos procedimentos metodológicos inclui a indicação e justificção do paradigma que orienta o estudo, as etapas de desenvolvimento da pesquisa, a descrição do contexto, o processo de seleção dos participantes e o instrumental de coleta de análise dos dados, os recursos utilizados para maximizar a confiabilidade dos resultados e o cronograma (ALVES-MAZOTTI, 2001, p. 159b).

Para Warde (1990, p. 74), o método é o processo de construção entre sujeito e objeto de conhecimento. “O método é a consciência dessa via e desse processo.”

Nesta perspectiva, as observações possuem alguns critérios de seleção, objetivando serem relevantes para a solução do problema proposto, isto é, são orientadas pelos interesses da própria pesquisa; “a percepção de um problema deflagra o raciocínio e a pesquisa, levando-nos a formular hipóteses e realizar observações” (GEWANDSZNAJDER, 2001, p. 65).

Com o princípio de que a ciência se concretiza na articulação entre a teoria e prática, a pesquisa bibliográfica se faz necessária para conhecimento das pesquisas mais recentes, formando um conjunto das teorias científicas, para delinear o conhecimento de base, formular e até resolver o problema. Para Gewandsznajder (2001, p. 70), “as hipóteses devem também ser compatíveis com pelo menos uma parte do conhecimento científico.”

Thiollent (1984, p. 46) afirma que:

a metodologia não consiste num pequeno número de regras. É um amplo conjunto de conhecimentos com o qual o pesquisador procura encontrar subsídios para nortear suas pesquisas. As escolhas são efetuadas em função dos objetivos das pesquisas e das características das instituições.

Gatti (2001, p. 73) esclarece que “o indivíduo é subjetivo, não sendo capaz de separar o objeto de sua representação. Daí o papel da teoria, pois é mediante ela que se podem integrar os recortes que o homem faz dos fenômenos.” A teoria auxilia o investigador a compreender a realidade e ir além do fato em si, buscando seus significados (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Ao iniciar a pesquisa bibliográfica é importante que se tenha claro a necessidade de análise da literatura existente sobre o tema, realizando um trabalho de interpretação, seleção, formando o referencial teórico sobre a problemática escolhida. A construção do objeto de pesquisa está relacionada com a revisão crítica das teorias, para que a produção desse novo conhecimento possa contribuir para mudanças necessárias nas práticas, adequadas aos problemas sociais pertinentes.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 1), “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”, realizando a articulação entre pensamento e ação no desenvolvimento da pesquisa.

As pesquisas de abordagem qualitativas são consideradas multimetodológicas e se utilizam de vários procedimentos e instrumentos para produção dos dados, tais como: observação, entrevista, análise dos documentos (ALVES-MAZOTTI, 2001b).

Como pondera Gatti (2001, p. 73-74):

As alternativas apresentadas pelas análises chamadas qualitativas compõem um universo heterogêneo de métodos e técnicas, que vão desde a análise de conteúdo com toda sua diversidade de propostas, passando pelos estudos de caso, pesquisa participante, estudos etnográficos, antropológicos, etc.(...) Aqui se enquadra a questão das opções pelo uso de modelos qualitativos de coleta e análise dos dados ou pelos chamados modelos qualitativos, ou seja, aquelas metodologias que não se apóiam em medidas operacionais cuja intensidade é traduzida em números. É preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado, que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza) e, de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial não tem significação em si.

Na busca por uma metodologia adequada ao problema, encontrou-se a etnografia, que vai de acordo às idéias e às opções teóricas, que caminham na compreensão da situação cotidiana da relação entre a gestão escolar e a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Estando no centro do acontecer histórico, a vida cotidiana seria a vida do indivíduo enquanto ser particular e ser genérico. A particularidade do indivíduo seria determinada pela unicidade e pela irrepetibilidade que se dariam numa complexidade crescente. Tal complexidade teria suas bases na assimilação da realidade social dada, concomitantemente às capacidades dadas de manipulação (MELLO, 1998, p. 54).

A vida cotidiana é a esfera em que tudo acontece, é o local em que o homem participa com todos os seus aspectos, sua individualidade, sua personalidade. É o local onde o homem expõe seus sentimentos, intelectualidade, habilidades, paixões, idéias e ideologias. Entretanto, esses aspectos não são apresentados com toda sua intensidade, já que no cotidiano o homem “não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade” (HELLER, 1989, p. 18).

Para Heller (1989, p. 17) o tempo não se altera, o que se alteram são os ritmos das alterações nas estruturas sociais; ao refletir sobre essa situação é que se escolheu a etnografia como metodologia para o desenvolvimento da pesquisa, pois “a vida cotidiana é a vida de *todo* homem.”

Na proposta de Heller (1977, 1989), os conceitos e a elaboração sobre a vida cotidiana encontram-se na esfera da vida, localizado o objeto de estudo do trabalho: a gestão escolar no cotidiano da escola e sua relação com a educação inclusiva.

A vida cotidiana é a vida do homem *inteiro*; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se ‘em funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões e ideologias (HELLER, 1989, p. 17).

Optou-se pela pesquisa do tipo etnográfica, advinda da Antropologia, e que está ganhando força e espaço na Educação. Permite abordar a vida escolar cotidiana (ANDRÉ, 1995; 1997a; 1997b) por considerar que as interações em sala de aula fazem parte de um contexto repleto de significados, o que, por sua vez, está inserido num universo cultural, que também é pesquisado. Entende-se cultura como processo de construção, nela estão inseridas “histórias, visões de mundo, expressões, estilos e

símbolos que são usados por um povo, conhecimentos e conceitos que contêm um potencial poderoso a ser outorgado às novas gerações” (MARTINS, 1992, p. 76).

Para André (1995), na Educação, a etnografia está preocupada com o processo educativo, analisando os participantes como sujeitos e não como objetos. A pesquisa etnográfica exige do pesquisador um prolongado tempo de permanência no campo a ser pesquisado. No entanto, as exigências atuais do curso de Mestrado, com relação ao Tempo Médio de Titulação, inviabilizam esse tipo de pesquisa na sua íntegra. Desta forma, o que se tem feito é uma “adaptação da etnografia à Educação”, permitindo “observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos” (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Classifica-se como pesquisa do tipo etnográfica aquela que utiliza os mesmos instrumentos da pesquisa etnográfica. Na abordagem etnográfica, há a permanência de um longo tempo do pesquisador no campo, para que possa compreender a cultura em uma perspectiva ampla, observando os fatos acontecerem. Para André (1995), o tempo de permanência em campo da pesquisa do tipo etnográfica pode variar conforme os objetivos da pesquisa, a disponibilidade do pesquisador, as experiências que tem com pesquisa e o número de pessoas envolvidas no estudo. Ela se caracteriza como etnográfica por não haver intervenção do pesquisador no campo de pesquisa.

Neste estudo, a presença do observador é tão constante que ele integra o grupo, tornado-se parte da situação observada, interagindo por longos períodos com os sujeitos e compartilhando do seu cotidiano. As observações podem ser não-estruturadas ou semi-estruturadas. Percebe-se que, para a realização desse tipo de pesquisa, há necessidade de algumas habilidades por parte do observador participante: estabelecer relação de confiança entre os sujeitos envolvidos, estar sempre disposto a ouvir, formular novas indagações, familiarizar-se com o contexto, ser flexível às devidas adaptações, quando se fazem necessárias, ser paciente, conforme aponta Alves-Mazzotti (2001a).

Para Lüdke e André (1986, p. 17), o pesquisador no estudo etnográfico deve possuir algumas habilidades, como: tolerar ambigüidades, trabalhar sob sua própria responsabilidade, inspirar confiança, ter autodisciplina, ser sensível aos outros e a si mesmo, guardar confidencialmente algumas informações e realizar ações de aceitação do grupo.

Na pesquisa etnográfica, o pesquisador é considerado o principal instrumento de coleta de dados, fazendo parte da cena observada.

No estudo do tipo etnográfico, é preciso que o pesquisador, já em campo, vivencie ações da vida cotidiana, descobrindo seus significados ao participar dele (CALDEIRA, 1995).

O pesquisador deve presenciar o maior número possível de situações presentes no cotidiano, através do seu contato direto, de modo a compreender as situações e suas manifestações, ou seja, a sua história (HELLER, 1989).

A observação participante pressupõe a interação do pesquisador com a situação estudada, pois este é o principal instrumento de produção dos dados.

Thiollent (1984, p. 50) analisa que, “em função dos objetivos de avaliação, a habilidade qualitativa dos pesquisadores consiste, sobretudo, em saberem lidar com a normatividade, a comparação do real e do ideal.”

A observação participante abrange as observações realizadas diretamente no campo, completadas pelas anotações, realizando entrevistas para confrontar a realidade com a análise dos documentos, utilizar-se de fotografias e gravações. Ao relatar o dia-a-dia, a fim de compreender a rede de relações e interações presentes na prática escolar cotidiana, analisa-se o conjunto e suas relações dinâmicas, detectam-se ângulos novos do problema, como: interações do sujeito com o meio, dimensões pessoal, institucional, sócio-cultural. Descreve-se seus significados, analisando as relações de parceria entre pesquisador e agentes escolares.

Por se tratar de uma pesquisa com abordagem qualitativa, as entrevistas são na sua maioria semi-estruturadas, assemelhando-se a uma conversa, buscando os significados atribuídos pelos sujeitos às situações que fazem parte da sua vida cotidiana.

Essas pesquisas geram um enorme volume de dados que necessitam serem organizados para sua compreensão. Isso é feito através de um processo continuado, em que se identificam as dimensões, categorias, tendências, padrões, relações e significados. Nas palavras de Alves-Mazzotti (2001, p. 44a):

A compreensão das subjetividades e das práticas requer que se busque relacioná-las às condições sociais em que foram produzidas, procurando ir além da mera descrição, contribuindo para o debate mais amplo e para a produção de conhecimentos que possam ser apropriados por outrem.

A pesquisa do tipo etnográfica supõe que é possível partir-se do particular e chegar-se ao geral, através da teorização, analisando os aspectos sociais, as condutas, os sentimentos, as relações, considerando a subjetividade do pesquisador e do pesquisado; considerar-se que as realidades sociais são construídas através de significados e que o pesquisador passa a fazer parte desse contexto para compreendê-las.

A intersubjetividade presente neste tipo de pesquisa decorre das experiências pessoais, sociais e históricas de cada um (ALVES-MAZZOTTI, 2001a). Nesta perspectiva, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 5), “cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações.”

O estudo do tipo etnográfico enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano, as interações sociais presentes no cotidiano, relacionando as perspectivas qualitativas e quantitativas das pesquisas. Concorda-se com André (1995, p. 19) quando afirma que “a principal preocupação da etnografia é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados”, na tentativa de descrever sua cultura e compreender seus significados. Para isso, o saber cotidiano é fundamental, pois é nele que as ações se concretizam e que os conflitos ocorrem, tornado-se fonte preciosa de significados e interpretações.

Minayo (1993, p. 22) afirma que:

A rigor qualquer investigação social deveria contemplar uma característica básica de seu objeto: o aspecto qualitativo. Isso implica considerar sujeito de estudo: gente, em determinada condição social, pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados. Implica também considerar que o objeto das ciências sociais é complexo, contraditório, inacabado, e em permanente transformação.

Lüdke e André (1986, p. 9) afirmam que os instrumentos da pesquisa qualitativa, na qual se encontra o estudo do tipo etnográfico, podem ser: a observação participante, que permite ao pesquisador o contato direto com a realidade, a entrevista que proporciona aprofundar as informações e a análise documental, que completa e

complementa os dados coletados. Nesse somatório, pode-se propor novas perspectivas para a realidade estudada.

As entrevistas visam a aprofundar as questões de pesquisa e os documentos são utilizados para contextualizar os fenômenos e vinculá-los às informações coletadas.

A etnografia é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo. Na educação, compreende o ensino e a aprendizagem em um contexto amplo, relacionando o que é determinado dentro e fora da escola, realizando o trinômio: exploração, decisão e descoberta do fenômeno pesquisado (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

As hipóteses inicialmente formuladas podem ser alteradas diante da realidade observada. Os tipos de dados coletados também podem mudar durante a investigação. Acredita-se que a explicação da realidade busca situar o fenômeno dentro de um contexto mais amplo. Há nesta perspectiva de trabalho, um plano aberto e flexível.

Considera-se que “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador” (MINAYO, 1993, p. 22). Portanto, o método é considerado bom, quando se propõe solucionar um problema. Salienta-se que:

A aplicabilidade dos conhecimentos na área da educação depende do desenvolvimento de teorias próprias, da seleção adequada de procedimentos e instrumentos, da análise interpretativa dos dados, de sua organização em padrões significativos, da comunicação precisa dos resultados e conclusões e da sua validação pela análise crítica da comunidade científica (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p. 48a).

3.4 Caminhos: estabelecendo as ações

A realidade é tão diversa que praticamente cada educador se defronta com situações novas às quais ele deverá saber entender, interpretar e solucionar. O educador deve aprender a realizar investigações de modo que possa se apoderar da sua realidade e manuseá-la (GOERGEN, 1986, p. 15).

Ao estabelecer a escola como *locus* da investigação de uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, com ênfase no caráter interpretativo, pode-se realizar também um estudo comparativo, ou, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 100), um “estudo de casos múltiplos”. Não se pode deixar de mencionar que esse tipo de abordagem de pesquisa recebe várias críticas relacionadas à cientificidade e interferência da subjetividade. Entretanto, ao utilizar o trinômio observação – fala – documentos oficiais (internos e externos da escola), descreve-se e analisa-se o que realmente se observou no cotidiano escolar.

Ao considerar este aspecto neste tipo de abordagem metodológica, toma-se como referência uma pesquisa do tipo etnográfica, realizada por Mello (1998, p. 82):

Ao assumir a existência de “perspectivas”, de “olhares” diferentes, procurei explicitar no decorrer do texto minha interpretação sobre o que via e escutava. Assim, deve-se ter clareza de que as análises aqui feitas o são sob o meu ponto de vista. O que vale é se elas são ou não plausíveis.

A Fase Exploratória termina com a entrada do pesquisador no campo, buscando com o processo de investigação vislumbrar os elementos estabelecidos nos objetivos do trabalho. Para Minayo (1993, p. 89) “a Fase Exploratória da Pesquisa é tão importante que ela em si pode ser considerada uma Pesquisa Exploratória.”

Ao iniciar o processo de produção dos dados empíricos, o pesquisador já delimitou o tópico de pesquisa, o problema, o objeto e os objetivos, proporcionando a “construção do marco teórico conceitual, dos instrumentos de coleta de dados e da exploração do campo” (MINAYO, 1993, p. 89).

3.5 Sistematização: o processo de produção dos dados

Nesse quadro, ciência deveria comparecer como capaz de aplicação e como capaz de mudança. A sociedade espera que essa elite acadêmica consiga propor bases científicas para transformações sociais alternativas (DEMO, 2001, p. 100).

O universo cultural estudado pelo pesquisador está repleto de significados e estes devem ser percebidos no cotidiano da escola, pois a educação é vista como processo social, dinâmico e histórico (MARTINS, 1992). Vale enfatizar que na pesquisa do tipo etnográfica, o pesquisador faz uso da observação dos participantes, ouvindo-os, registrando suas observações e sensações, realizando entrevistas, análise documental, incluindo fotografias, considerando que os dados são sempre inacabados e buscando compreender a situação em seus vários significados. Os relatórios buscam a descrição e a compreensão da situação, baseados em uma teoria consistente (ANDRÉ, 1997a).

O estudo do tipo etnográfico busca compreender as interações que se processam no dia-a-dia escolar, nas suas “dimensões cultural, institucional e instrucional da prática pedagógica”, pois “ao considerar a multiplicidade de significados presentes numa dada situação, fez com que a investigação da prática pedagógica deixasse de lado o enfoque nas variáveis isoladas para considerá-las em seu conjunto e em sua relação dinâmica” (ANDRÉ, 1997, p. 102-103a).

A etnografia vai além da simples descrição, procura a compreensão dos significados culturais, através das falas e dos comportamentos dos atores envolvidos, descrevendo os significados culturais dos grupos estudados. Pouco adianta apenas a reprodução do real; tem-se que buscar sua compreensão.

Para Alves-Mazzotti (2001, p. 146b):

Pesquisadores das ciências sociais e da educação têm desenvolvido procedimentos de investigação e proposto critérios que servem, tanto para orientar o desenvolvimento de pesquisas qualitativas, como para avaliar o rigor de seus procedimentos e a confiabilidade de suas conclusões. Admitir que esses critérios são decorrentes de um acordo entre pesquisadores da área, em um dado momento histórico, em nada compromete sua utilidade e relevância.

Para entrar em campo, é aconselhável que se passe por um processo de estranhamento. Nas palavras de André (1997, p. 106a), seria “um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha.” Então, considera-se que o “saber lidar com as percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases, levando, sim, em conta as experiências vividas, mas filtrando-as com o apoio do

referencial teórico e de procedimentos metodológicos”. A variedade de fontes de dados proporciona diferentes perspectivas de sua interpretação.

Esta metodologia de pesquisa permite um entrosamento entre o pesquisador e o grupo pesquisado, através de uma relação construtiva de aproximação gradativa.

O seu relatório busca descrever os lugares, as pessoas, as situações experienciadas e observadas, as atitudes das pessoas no cotidiano, suas falas coletadas através de entrevistas ou depoimentos. O confronto com os documentos deve ser também presente, primando sempre pela ética.

“Tendo como principal característica a interpretação, o estudo de tipo etnográfico solicita do pesquisador que analise os dados coletados em dois momentos distintos: no decorrer do trabalho de campo e ao seu final” (MELLO, 1998, p. 78).

3.6 As diretrizes do processo de construção dos dados empíricos

Para realizar-se um estudo etnográfico, é necessário que o investigador vá ao campo onde vivem os sujeitos da ação que se deseja revelar, permanecendo por ali por um tempo prolongado que lhe permita penetrar na vida cotidiana e tornar visíveis os distintos significados e ações que ocorrem em seu interior (CALDEIRA, 1995, p. 8).

Antes de adentrar na pesquisa propriamente dita, faz-se necessário conhecer algumas das perspectivas e dos procedimentos que nortearam o processo de produção dos dados empíricos.

Para Severino (2000), o trabalho desenvolvido na pós-graduação exige reflexão pessoal, autonomia, criatividade, rigor técnico e científico, em que a perspectiva da autonomia significa que a pesquisa será fruto do esforço do próprio pesquisador, ou seja, sua capacidade de se relacionar com outras pesquisas e dialogar com outros autores, tendo a consciência de que a ciência realiza a articulação entre o lógico e o real, entre a teoria e a realidade. O trabalho científico deve buscar articular conhecimentos na construção de uma interpretação que apresente soluções para

determinado problema, proporcionando a compreensão e a transformação da sociedade contemporânea.

O trabalho de pesquisa traz as características, os estilos e as preferências do pesquisador. Percebe-se então que “a escolha de um tema de pesquisa, bem como a sua realização, necessariamente é um ato político. Também, neste âmbito, não existe neutralidade” (SEVERINO, 2000, p. 145). Vive-se em realidades diferentes e estas influenciam nas escolhas do pesquisador. Demo (2001, p. 34) afirma que “na ciência deve estar a realidade, que é seu objeto de captação, mas está sempre também a maneira própria do cientista de ver a realidade.”

Um bom trabalho de pesquisa baseia-se na “reflexão e pesquisa do interior deste projeto político existencial, em consonância com o momento histórico vivido pela sua sociedade concreta” (SEVERINO, 2000, p. 147). O projeto de pesquisa revela a sensibilidade do pós-graduando, suas condições de vida e compreensão da sociedade, de acordo com as exigências de transformação vividas em vista do momento de rupturas e crises.

O problema formulado para o desenvolvimento desta pesquisa de Mestrado está focalizado na análise da relação entre a gestão escolar, suas ações administrativas e práticas pedagógicas, que auxiliam o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

A hipótese da pesquisa construiu-se na perspectiva de que as ações da gestão escolar contribuem para facilitar o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular e garantindo a construção da escola inclusiva.

Os principais conceitos que sustentam o trabalho baseiam-se na concepção sobre a inclusão do aluno com necessidade educacional especial no ensino regular, em decorrência das demandas sociais expostas na legislação atual. Assim, cabe à gestão escolar, em sua ação administrativa, pedagógica, democrática, e social desenvolver projetos comprometidos com a construção da escola inclusiva, em cujos a gestão escolar deve buscar/desenvolver sua autonomia.

A escola inclusiva é um lugar adequado às necessidades dos alunos, não apenas para os que possuem necessidades educacionais especiais, mas para todos. É

espaço de trocas, em que sua proposta pedagógica está voltada para a efetivação da aprendizagem.

A proposta pedagógica da escola inclusiva é considerada norteadora da prática pedagógica cotidiana desenvolvida, de acordo com as necessidades da comunidade escolar, identificadas pelo grupo.

Diante do problema e da temática estabelecida, surgiram algumas indagações: quais são as diretrizes gerais que garantem a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular e como vem se construindo o processo histórico dessas definições? O que a sociedade atual vem exigindo da educação quanto a esta questão? Quais são as concepções, os fundamentos e as propostas para a educação inclusiva que a gestão da escola promove? Qual a diferença do processo de inclusão em escolas públicas da rede municipal e estadual do mesmo município?

Estas questões foram colocadas, e, conforme elas foram surgindo, foi necessário um ir e vir nos conceitos, confrontando a literatura com o que foi visto em campo, para compreender a relação entre gestão escolar e educação inclusiva.

Considerou-se que o método científico se caracteriza pela tentativa de solucionar problemas através de suposições, ou seja, pelas hipóteses testadas através da observação. Gewandsznajder (2001, p. 3) expressa que “um método pode ser definido como uma série de regras para tentar resolver um problema.” O método não é só o caminho, mas também, a consciência desse caminho percorrido.

Caracterizou-se a pesquisa bibliográfica pela identificação e análise dos dados escritos em livros, artigos de revistas, dentre outros. Sua finalidade foi colocar o investigador em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema de pesquisa (GONSALVES, 2001, p. 34).

Foram considerados documentos toda forma de registro escrito que se utilizou como fonte de informação que caracterizam a escola, sua estrutura e seu funcionamento. Utilizou-se da Proposta Pedagógica da Escola, do Plano Diretor, do Regimento Escolar, dos Planos de Curso das respectivas séries em que a pesquisa foi realizada, entre outros, com a finalidade de confrontar a realidade observada, as informações coletadas com as entrevistas e as propostas apresentadas nos documentos.

Os dados coletados foram analisados com base nas hipóteses formuladas, relacionando o fenômeno com a realidade cotidiana observada. A intenção foi adentrar profundamente na temática da relação entre gestão escolar e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, buscando compreender os processos cotidianos que garantem a construção da escola inclusiva e a busca pelo sucesso escolar.

Chamou-se a escola municipal onde a pesquisa foi realizada de **escola A** e a escola estadual de **escola B**; isso porque se inicia o processo de produção dos dados na escola municipal e se opta por seguir a seqüência alfabética para ordenar as escolas.

As observações realizaram-se sempre às quartas-feiras, no período da manhã, intercalando-se os dias e os horários entre a escola municipal A e a escola estadual B. As observações eram feitas em horários diferentes, ou seja, observava-se o recreio depois de alguma aula, ou observava-se alguma aula e depois o recreio. Entretanto, em algumas semanas, as idas às escolas se deram em outros dias da semana, para observar o seu cotidiano ou analisar seus documentos. Cada observação durou aproximadamente entre uma e duas horas; porém, esse tempo foi flexível, podendo a pesquisadora permanecer um maior ou menor tempo em campo. As anotações foram registradas em forma de rascunho e, imediatamente, após o término das visitas, registradas no computador.

Os dados coletados foram analisados com base nas hipóteses formuladas, relacionando o fenômeno com a realidade cotidiana observada. Utilizou-se do Diário de Campo, que consiste em um caderno em que são registradas todas as informações, logo depois de observadas. São registradas também as conversas, os comportamentos, os gestos, tudo que esteja relacionado com a proposta da pesquisa. A rotina da sala de aula, as relações, as tensões e o cotidiano da escola foram analisados para se compreender o problema estabelecido.

Ao final de cada manhã de observação, transcrevia-se as observações anotadas no Diário das Observações, podendo-se, assim, reconstruir as conversas e as situações vivenciadas: o discurso e o comportamento dos sujeitos. E, desta forma, refletir sobre os caminhos a serem trilhados para continuidade da investigação, possibilitando novos rumos no processo de produção dos dados.

As conversas “informais” com os sujeitos das escolas favoreciam a interpretação das situações vivenciadas, oportunizando condições para o diálogo permanente que se realizava entre os eventos assistidos. O estudo dos documentos oficiais da escola permitiu olhar para a história das escolas, sua estrutura, organização e funcionamento.

Para finalizar o processo de investigação e o ano letivo, em que a pesquisa se sistematizou, assiste-se nas escolas ao Conselho de Classe e Série final, em que as professoras discutiam quem aprovar ou reprovar, seguindo as recomendações das Coordenadoras Pedagógicas e das Diretoras.

Ao finalizar o processo de produção dos dados empíricos tem-se em mãos o Diário de Campo, contendo:

- Transcrições das observações e das situações vivenciadas;
- Transcrições das entrevistas com os sujeitos da pesquisa;
- Análise dos documentos oficiais (internos e externos das escolas);
- Questionários e seus resultados;
- Fotos do espaço e dos sujeitos autorizados para publicação, mas com respeito à sua identidade.

A fim de contemplar ou esclarecer as informações que se encontram nos documentos, realizaram-se entrevistas informais com a equipe de gestão, para sanar as dúvidas, oportunidade ímpar de conhecer e confrontar melhor as observações.

Destaca-se que as entrevistas foram semi-estruturadas e transcorreram como conversas. Depois da vivência cotidiana, dos dados coletados, das relações estabelecidas com os sujeitos, percebe-se a necessidade de delimitar novas perspectivas à pesquisa ou até realizar uma nova pesquisa.

A pesquisa de campo permitiu olhar para dentro da escola e o estudo do cotidiano auxiliou na compreensão dos sujeitos. O mergulho no cotidiano permitiu uma visão mais singular dos sujeitos da pesquisa. Esse olhar à escola por dentro permitiu à pesquisadora uma análise microestrutural, direcionada ao objeto da pesquisa. Ao adentrar na pesquisa propriamente dita, foram realizadas, no total, cinquenta visitas às escolas pesquisadas, divididas em vinte e seis visitas à escola A e vinte e quatro visitas à escola B. No próximo capítulo do trabalho, pode-se compreender melhor a produção dos dados empíricos nas escolas A e B.

CAPÍTULO IV

4 A PESQUISA NAS ESCOLAS A e B: descrevendo o caminho percorrido

4.1 A cidade da pesquisa

A cidade em que a pesquisa se realizou foi Bauru²⁰ (do tupi-guarani “cesto de frutas”), interior do Estado de São Paulo. Recebeu seu nome oficialmente em 15 de abril de 1856, como povoado, em um documento oficial, registrado na cidade de Botucatu. Começava o surgimento da Vila de Bauru, um lugarejo modesto e humilde. Em 1º de agosto de 1896, foi sancionada a lei nº 428, do Congresso do Estado, constituída do único e seguinte artigo: "O município de Espírito Santo de Fortaleza passa a denominar-se Bauru..."

Em 1905, os trilhos da Estrada de Ferro Sorocabana chegam à cidade. E, em 1910, chega a Companhia Paulista de Estradas de Ferro. Com o progresso, Bauru ficou conhecida como “cidade sem limites.”

Figura 1 – A “Maria-Fumaça”



Fonte: www.bauru.sp.gov.br

²⁰ Os dados para elaboração do texto foram obtidos no *site*: www.bauru.sp.gov.br

A Figura 1 mostra uma locomotiva conhecida como “Maria-Fumaça”, um dos símbolos da cidade.

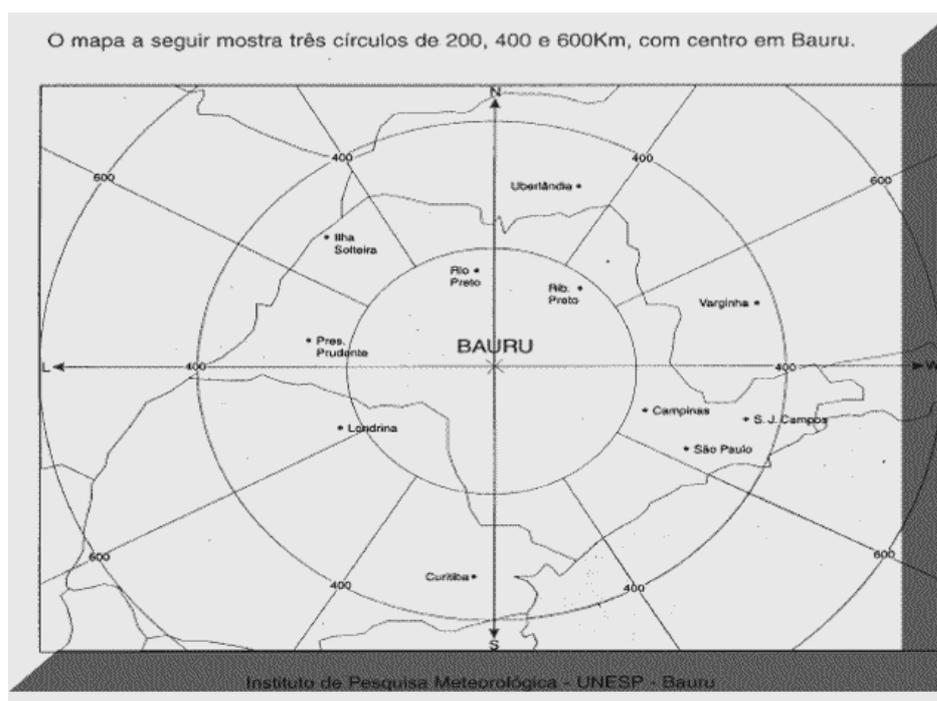
Localizada na região central do Estado de São Paulo, Bauru, aos 108 anos, é a cidade do interior do Estado que reúne a melhor estrutura para a implantação de empreendimentos industriais e comerciais. Num raio de 400 km, concentram 60% do PIB nacional. Sua população perfaz um total de 316.064 habitantes. Desse total, 310.442 habitantes abrangem a população urbana e 5.622 habitantes a população rural.

Sua área é de 702 km², com densidade demográfica de 467 habitantes por km². A altitude varia de máxima de 615 metros e mínima de 490 metros, com clima tropical temperado. Os rios mais importantes são o Rio Batalha e o Rio Bauru.

São seus vizinhos os municípios de Reginópolis (Norte), Piratininga (Sul), Agudos e Pederneiras (Leste), Avai (Oeste). Fica a 919 km da Capital do País e a 345 km da capital do Estado, conforme figura a seguir.

A Figura 2 mostra a localização de Bauru no Estado de São Paulo.

Figura 2 - Bauru no Estado de São Paulo



Fonte: Instituto de Pesquisa Meteorológicas – UNESP – Bauru.

Bauru destaca-se por ser um pólo universitário. Com oito instituições de ensino superior, atende à população local e de várias cidades da região. Seguindo a ordem cronológica de fundação, tem-se:

- USC: Universidade do Sagrado Coração. Fundada em 1947, abrange vários cursos nas áreas de Humanas, Biológicas e Exatas.
- USP: Universidade de São Paulo. Fundada em 1948, abrange os cursos de Odontologia e Fonoaudiologia. Destaca-se pelo Hospital de Anomalias Crâniofaciais (HRCA), pela Fundação para o Estudo e Tratamento das Deformidades Crâniofaciais (FUNCRAF), e por realizar a cirurgia para o implante coclear.
- ITE: Instituição Toledo de Ensino. Fundada em 1950, abrange as Faculdades de Direito e Economia.
- UNESP: Universidade Estadual Paulista. Fundada em 1969, abrange as Faculdades de Artes, Arquitetura e Comunicação; Ciências e Engenharia.
- UNIP: Universidade Paulista. Instalada na cidade em 1998, abrange cursos em diversas áreas, sendo estes de curta ou longa duração.
- IESB: Instituto de Educação Superior de Bauru. Fundado em 1999, abrange vários cursos de curta e longa duração.
- FIB: Faculdades Integradas de Bauru. Fundada em 2000, abrange vários cursos, de curta e longa duração.
- FAFEB: Faculdade Fênix de Bauru. Fundada em 2003, abrange vários cursos de curta e longa duração.

Todas as instituições de ensino superior de Bauru possuem parcerias com escolas, empresas e hospitais, proporcionando a realização de atividades de pesquisa e extensão, além dos vários campos de estágio.

4.2 O tempo histórico da pesquisa

O tempo histórico da pesquisa de campo delimitou-se no ano de 2003,²¹ um ano marcado pela Guerra do Iraque, na esfera mundial provocando várias mortes e causando uma insegurança mundial, com relação aos ataques terroristas.

Na esfera política federal, tomou posse o novo Presidente prometendo fazer as reformas de que o País precisa. O Ministro da Educação em exercício defendeu uma educação para todos; sua meta era matricular todas as crianças na escola, visando a combater a evasão escolar e o analfabetismo. Para isso, contava com o “Programa Escola de Todos”, convidando municípios, associações, sindicatos e congregações religiosas a auxiliarem na execução das suas propostas.

Na esfera política estadual, o Governador e o Secretário da Educação, defendem uma escola alegre e participativa, onde o aluno sinta prazer em estudar e estar lá. Há o lançamento de vários programas como “Família na Escola”, que permite a abertura das escolas à comunidade aos fins de semana para atividades recreativas.

Começam a tomar posse de seus cargos os profissionais aprovados nos concursos de Diretor de Escola e de Supervisor de Ensino na esfera estadual, realizados nos anos anteriores, alterando o quadro de funcionários da rede estadual de ensino.

Em julho, na Diretoria Regional de Ensino de Bauru, o então Dirigente assume a Supervisão Pedagógica das unidades da FEBEM²² do Estado e quem o substitui, interinamente, é um funcionário de carreira do setor. Posteriormente, em setembro, o cargo é passado para uma ex-Diretora de escola e funcionária de carreira do Estado, que assume o cargo efetivamente.

Na esfera política municipal, tem-se um dos anos mais conturbados da história da cidade de Bauru e que merece destaque, pois nas escolas pesquisadas, a merenda e os funcionários que a preparam são contratados pela Prefeitura Municipal e os fatos que serão relatados influenciaram diretamente o cotidiano das escolas.

Surpreendentemente, no mês de abril, há a denúncia da compra irregular de carne para a merenda escolar. A Prefeitura Municipal pagou antes de receber o

²¹ Os dados sobre este ano foram obtidos através das informações coletadas no Jornal da Cidade de Bauru – SP (Caderno: Retrospectiva 2003).

²² FEBEM: Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor.

produto, estando o procedimento inadequado perante à legislação. No mesmo mês, o Prefeito abre sindicância administrativa para apurar a compra da carne, enquanto a Câmara dos Vereadores aprova uma CEI (Comissão Especial de Inquérito) para investigar tal irregularidade.

Em maio, o Ministério Público Federal apura a compra da carne. O Prefeito deixa o PPS e vai para o PTB; enquanto isso, a CEI pede inquérito policial. Em junho, a “CEI da carne” (como ficou conhecida) pede Comissão Processante para o Prefeito. A Secretária da Educação pede exoneração do cargo, e seu pedido é aceito. A carne é finalmente entregue às escolas. Assume o cargo de Secretária da Educação interinamente, uma funcionária de carreira do município.

Em julho, a CEI rejeita a defesa inicial do Prefeito; no mês seguinte, em agosto, a Câmara dos Vereadores aprova Comissão Processante contra o Prefeito e este arquiva o processo administrativo sobre a compra da carne. No mês de setembro, o Prefeito tem seu mandato cassado e, em seguida, o seu Vice assume o cargo alterando o quadro dos secretários municipais. No mês seguinte, o Prefeito cassado reassume o cargo por meio de uma liminar e os antigos secretários voltam aos seus cargos.

Foi com esse clima que se observou o cotidiano das escolas, acreditando que os movimentos ocorridos nos extramuros escolares influenciaram as ações no cotidiano escolar. Para a cidade de Bauru, este foi um dos anos mais conturbados, tanto no aspecto político quanto administrativo.

4.3 Os contextos e as situações observadas

A análise dos dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 205).

Encontram-se no capítulo os dados empíricos coletados. Buscou-se descrever os contextos e as pessoas que participavam do cotidiano escolar, analisando a

estrutura administrativa e pedagógica e o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

A interpretação dos dados demandou um processo de buscas, reformulações, idas e vindas no pensamento, buscando ultrapassar a simples aparência do que fora observado e vivenciado.

Vale relembrar a interrogação que fomentou o processo de pesquisa: “Qual a contribuição das ações da gestão escolar para o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais, no ensino regular, garantindo a construção da escola inclusiva?”. A busca de respostas a esta questão norteou o processo de produção dos dados empíricos.

Ao analisar a construção da escola inclusiva, observou-se o cotidiano escolar e as interações entre alunos, professores, funcionários de apoio, coordenadores pedagógicos, vice-diretores e diretores. Em virtude de o estudo ter sido desenvolvido numa cidade de porte médio do interior de São Paulo, onde as pessoas se conhecem com mais facilidade, convém preservar a identidade dos participantes; desta forma, foram trocados seus nomes.²³

Descrevem-se algumas situações vividas, selecionando as partes essenciais para a compreensão da realidade estudada. Realiza-se a explicação desses fatos, procurando relatá-los sem preconceitos, fazendo uma análise da realidade observada de maneira profunda e rigorosa, descrevendo o que foi observado e vivenciado, além da sua aparência, buscando a sua essência através da trajetória construída pela pesquisa de campo. Por se tratar de um estudo comparativo de abordagem qualitativa, do tipo etnográfico entre duas escolas públicas, além da análise descritiva, realizou-se a comparação das situações observadas.

De acordo com as idéias de Machado (1997b), o pesquisador deve compreender o vivido para analisar a descrição e, assim, é necessário que ele inclua o seu pensar, sem postura prévia, buscando significados, através da sua relação com os sujeitos e com o cotidiano estudado.

A escola faz parte do mundo vivido na prática profissional e estudantil da pesquisadora, mas não especificamente estas escolas escolhidas; por isso, necessitou-se

²³ Utilizou-se codinomes, ou seja, nomes emprestados de outras pessoas, de forma que todos os participantes da pesquisa tiveram seus nomes verdadeiros mantidos em sigilo.

de atenção e reflexão, passando a observar além dos olhos, vendo a paisagem, o todo, o sujeito no seu contexto. Isto proporcionou uma certa inquietação estimulando o processo de investigação, em que se deu voz aos sujeitos da pesquisa e estes foram ouvidos, havendo interação com eles e formando da união das partes, o todo.

Os temas e as categorias de análise foram surgindo no decorrer do processo de produção dos dados, como relevantes para o objetivo do estudo, por meio da interação da pesquisadora com os sujeitos e do acesso à literatura disponível.

Ao entrar em contato com os alunos especiais, no contexto da sala de aula e dos demais ambientes escolares, observando concretamente como vem se dando o processo de inclusão, voltou-se o olhar internamente e percebeu-se que foi tomado por um sentimento de amizade para com aqueles alunos, não como assistencialismo, mas com valores humanos, decidindo, assim, continuar a trajetória da pesquisa, movida por estes valores e sentimentos que a impulsionaram em não desanimar, nem desistir, apesar dos vários percalços encontrados.

Descrever alguns sujeitos da pesquisa é recordar os momentos vividos, as conversas, o contato direto que se manteve com essas pessoas especiais: um aluno deficiente físico, uma aluna deficiente mental, uma aluna deficiente auditiva e uma aluna deficiente física e auditiva.

Ao relatar sobre os alunos com necessidades educacionais especiais, que freqüentam o ensino regular, com quem se conviveu durante os caminhos percorridos pela pesquisa, fica difícil não mencionar a estreita relação de amizade que se manteve com eles.

Além do olhar de pesquisadora, investigadora, educadora e o compromisso com a temática de pesquisa, ressaltam-se os sentimentos de tolerância, solidariedade, amizade e carinho. O contato foi breve, mas relevante não somente no sentido profissional, mas enquanto ser humano na sociedade contemporânea.

No decorrer da pesquisa, sentiu-se necessidade de obter informações com os pais dos alunos especiais, sobre sua história escolar e opiniões sobre a escola de seu filho, mas analisou-se que a ida destes até as escolas seria inviável devido às várias tentativas frustradas. Então, optou-se por elaborar e aplicar um questionário.²⁴

²⁴ Modelo do questionário aplicado aos pais dos alunos especiais, vide anexo.

O questionário utilizado como instrumento para coleta de dados possuía 21 questões, sendo estas divididas em identificação do (a) aluno (a), caracterização da família, histórico de vida e percurso escolar do (a) aluno(a), integração escola–família.

A questão de pesquisa, juntamente com os pressupostos sobre a temática, nortearam a elaboração do instrumento e sua aplicação.

A configuração das famílias vai além do que podemos chamar de “família reduzida”, ou seja, a família dos alunos não é apenas composta por pai, mãe e filhos (as). Aparecem tios e avós que vivem com essas famílias.

As informações oferecidas pelos pais foram essenciais, pois ninguém conhece melhor seu filho do que os próprios. Desta forma, ficou-se conhecendo a história de cada um.

A descrição dos alunos especiais foi realizada a partir dos dados obtidos com o questionário respondido pelos pais, entregue aos próprios alunos e em alguns contatos por telefone e foi completada com as informações fornecidas pela escola, através de conversas formais e informais com alunos, funcionários de apoio, professores, coordenadores pedagógicos, vice-diretores e diretores.

Neste universo, deu-se a pesquisa, durante o ano letivo de 2003, entre os meses de fevereiro e dezembro. A Tabela 1 mostra o cronograma destas visitas: dias e meses do ano.

Tabela 1 - Visitas às escolas A e B

Mês	Escola A		Escola B		Total Geral
	Número de visitas	Datas	Número de visitas	Datas	
fevereiro	2	19/26	2	24/26	4
março	2	12/19	2	12/26	4
abril	3	2/16/30	3	2/9/23	6
maio	3	7/14/28	3	7/19/21	6
junho	3	4/11/25	3	4/18/25	6
agosto	3	13/20/27	2	6/2	5
setembro	3	17/10/24	2	3/17	5
outubro	3	8/22/29	2	1/22	5
novembro	2	12/26	3	5/19/26	5
dezembro	2	10/17	2	3/17	4
Total		26		24	50

Fonte: Diário das Observações-2003.

A tabela retrata como foram dividida, nos meses letivos do ano de 2003, as visitas às escolas A e B, sendo que mensalmente havia uma média de duas ou três visitas a cada escola. Na escola A, foram realizadas vinte e seis visitas, enquanto na escola B vinte e quatro, totalizando cinquenta visitas às escolas.

Além das observações e análise dos documentos, realizaram-se entrevistas com os alunos especiais, bem como com colegas, por eles indicados, com professores, coordenadores pedagógicos, vice-diretores e diretores, buscando identificar as ações da gestão escolar que contribuem para a construção da escola inclusiva.

Acredita-se ser esta uma oportunidade ímpar de pesquisa, pois as escolas situam-se relativamente perto, em bairros vizinhos, e mesmo pertencendo ao universo da escola pública, se diferenciam pela administração proposta e dinâmica cotidiana.

Nesta perspectiva, foram abordados os diferentes aspectos e sujeitos da escola: as situações observadas, as turmas de alunos, os professores, os alunos especiais, os alunos normais, o currículo, os pais, a coordenação pedagógica, a vice-direção, direção, análise de um incidente crítico em uma das escolas, as características e as ações da gestão escolar nos contextos estudados.

Familiarizou-se com os contextos para compreender seus significados, buscando a interpretação do cotidiano. Nas descrições, procurou-se destacar não apenas o que se viu, mas também o que se sentiu (ESPÓSITO, 1993).

Para selecionar as categorias de análise, seguiu-se a proposta de Bogdan e Biklen (1994, p. 229-231): descrição e caracterização das escolas, das turmas de alunos: normais e especiais, dos professores, do currículo, dos pais, da Coordenação Pedagógica e da Direção das unidades escolares.

Relatar as situações observadas e vivenciadas não é fácil, pois foram várias experiências ricas em conteúdos científico e humano, que fica difícil selecioná-las: é como lapidar uma pedra bruta. Assim, procurou-se destacar apenas algumas situações que podem dar idéia de como tudo acontece no cotidiano das escolas. Está-se dando cor à paisagem antes desenhada.

Para melhor explicitar os caminhos do processo de produção dos dados empíricos, informa-se a seguir, o que aconteceu nas escolas.

4.4 O processo vivido na escola A

Na escola A, iniciou-se a pesquisa no dia 19 de fevereiro de 2003, terminando no dia 10 de dezembro do mesmo ano, realizando um total de vinte e seis dias letivos de observações, além das idas até a escola, para coletar dados em documentos e demais atividades necessárias para o desenvolvimento da pesquisa.

Recebeu-se autorização para a pesquisa na escola A, após conversa informal com a Diretora da Divisão do Ensino Fundamental da Rede Municipal. Escolheu-se esta escola por se diferenciar das demais na sua proposta que segue algumas idéias pedagógicas de Freinet.²⁵ Isso ocorreu no dia 19 de fevereiro de 2003.

Ao chegar à escola, conversou-se com a Secretária e depois com a Coordenadora Pedagógica. Na sala dos professores, encontrou-se a Diretora, explicou-se o Projeto e como seria desenvolvida a pesquisa: séries, objetivos e horários.

Definiu-se como participantes da pesquisa: uma oitava série que funciona no período da manhã e que possui uma aluna com 18 anos, deficiente mental. De acordo com a Diretora: “seus pais são conscientes das limitações da sua filha e colaboram com qualquer tipo de informação”. A aluna está concluindo o Ensino Fundamental e não fará o Ensino Médio, partirá para uma profissionalização. Neste dia, não foi possível conhecê-la, pois saíra mais cedo para tentar uma vaga na SORRI,²⁶ em um curso profissionalizante. Outra classe definida/escolhida foi uma quinta série, em que há um aluno de 11 anos, com deficiência física que utiliza cadeira de rodas. Este aluno está na escola desde a primeira série e sempre com a mesma turma, porém com algumas dificuldades de aprendizagem.

Nesta escola, no período da manhã, especificamente, funcionam as turmas de quinta à oitava séries do Ensino Fundamental, com apenas uma turma para cada série. As outras séries entram às 11 horas para o período intermediário ou

²⁵ A Pedagogia Freinet tem como sustentação a participação dos alunos nos processos decisórios da classe, tanto no trabalho a ser desenvolvido como na interação do grupo. A sala de aula está organizada em torno de ateliês diversificados, o que proporciona o atendimento de diferentes ritmos e interesses, integra-se a livre expressão dos alunos e seus interesses aos conteúdos a serem trabalhados, estimulando a autonomia dos alunos. O espaço de aprendizagem com os alunos, oferecidos pela dinâmica de trabalho da Pedagogia Freinet, concebe a participação e atuação nas diferentes decisões sobre o trabalho, pois a aula é também responsabilidade dos alunos.

²⁶ SORRI: Sociedade de Reabilitação e Reintegração do Incapacitado. Realiza a profissionalização da pessoa com necessidade especial, a fim de colocá-la no mercado de trabalho.

funcionam no período da tarde. Os professores permanecem em suas salas de aula e são os alunos que mudam de sala, conforme o horário e o dia da semana, seguindo a proposta das salas-ambiente.

Após o final da conversa, tendo a Coordenadora Pedagógica como guia, conheceu-se o *locus* da pesquisa, a escola, e os sujeitos, professores, funcionários de apoio e alunos. Começou-se a visita pela ala administrativa do prédio, sala dos professores, da coordenadora, da diretora e secretaria. Conheceu-se cada funcionário, professor e até mesmo os alunos. Passou-se por todas as salas de aula, pátio, cozinha, banheiros, depósitos, refeitório, jardim, etc.

Um dos sujeitos da pesquisa, o aluno da quinta série, estava na aula de Artes e pôde-se observá-lo em algumas atividades. Conversou-se com a Professora para explicar o Projeto e o que se pretende analisar com a pesquisa, como forma de sensibilizá-la a auxiliar.

Depois de conhecer a escola nos mínimos detalhes (até os armários com os materiais e os trabalhos dos alunos nas paredes) agradeceu-se à Diretora pela oportunidade e firmou-se o compromisso de voltar na próxima quarta-feira. Neste primeiro momento, observou-se uma escola organizada, limpa, arrumada, com salas de aula arejadas, boa disciplina e vários materiais pedagógicos. Mas, observou-se também, uma escola relativamente pequena (apenas uma turma de cada série) e se adequando ao período intermediário (que funciona das 11h às 15h). Percebeu-se durante a visita que há entrosamento da Diretora com a Coordenadora Pedagógica e a preocupação de ambas com a qualidade do ensino oferecido pela escola.

Com o objetivo de identificar as ações adotadas pela gestão escolar para construção da escola inclusiva, foram realizadas as seguintes entrevistas na escola:

- Marcos, aluno especial da 5ª série;
- Três alunos normais escolhidos pelo Marcos, da 5ª série;
- Fernanda, aluna especial da 8ª série;
- Três alunas normais, escolhidas pela Fernanda da 8ª série;
- Professora de Inglês e Artes da 5ª série;
- Coordenadora Pedagógica;
- Diretora.

Realizou-se com os pais a coleta de dados, através de questionário, e foram estudados os documentos internos da escola. Houve também conversas informais com funcionários de apoio, professores, alunos e equipe de gestão.

O contato com os pais foi fácil nesta escola, pois desde o princípio eles se mostraram interessados com a pesquisa e se prontificaram a ajudar. Esta situação revela o nível de participação dos pais no processo de escolarização dos seus filhos e a participação deles nas unidades escolares.

Outros aspectos considerados relevantes:

- O uso da biblioteca pelos alunos: podem usar a biblioteca durante o período de aula e posterior a ela, realizando consulta para trabalhos e pesquisas escolares;
- Conselho de Escola: as professoras e/ou Coordenadora informavam como haviam sido as reuniões;
- APM:²⁷ é ativa, realizava reuniões mensais e aplicava seus recursos em melhorias para a escola;
- Recreio: era marcado por ingestão de alimentos, brincadeiras, músicas e leitura de livros na biblioteca;
- Relação pais e professores: adota-se o modelo de chamar os pais por telefone, para irem à escola, sem adiantar o assunto. Durante o ano que esteve-se lá não observou-se conflitos entre pais e professores;
- Não se observou a atuação do grêmio estudantil.

A escola é municipal, inaugurada em 1992, a partir de um projeto idealizado e desenvolvido em parceria com a UNESP (Departamento de Artes, Arquitetura e Comunicação, e Departamento de Ciências) e a Secretaria Municipal de Educação. Possuía uma proposta pedagógica diferenciada das demais escolas municipais da cidade: era a única escola freinetiana. Seus professores trabalhavam com os alunos em um período e no outro, planejavam as atividades: tinham vinte horas de trabalho na docência e vinte na elaboração de atividades (extraclasse).

Com a mudança da Secretária da Educação, em 2000, esta escola teve que se enquadrar no mesmo padrão das demais, seus professores perderam as vinte horas de planejamento e a escola teve que se adequar a uma nova postura. Movimentos

²⁷ Associação de Pais e Mestres.

em prol da escola foram feitos, mas de nada adiantaram. Porém, muitas das propostas de Freinet foram mantidas e são praticadas.

A escola possui rampas de acesso na entrada e não tem escadas, o que facilita a locomoção dos alunos, principalmente dos que têm alguma deficiência. Dispõe de seis salas de aula, área verde, pátio, cozinha, banheiros separados para alunos e funcionários, depósitos, refeitório, jardim, quadra poliesportiva, salas da administração: Direção, Coordenação Pedagógica, professores e secretaria.

Na Figura 3, observa-se o pátio central e o jardim da escola A, bem como alguns dos sujeitos da pesquisa.

Figura 3 – Olhar de dentro para fora da escola A



Fonte: Arquivo pessoal-2003.

Na figura observa-se um aluno normal empurrando a cadeira de rodas do aluno especial Marcos durante o horário do intervalo. Essa ação foi observada durante todos os intervalos que esteve-se na escola; vários alunos disputavam tirando “par ou ímpar” quem iria empurrar o aluno pelo pátio e jardins da escola.

A estrutura física da escola permite a sensação de uma escola clara, com boa iluminação natural, isso devido aos jardins e à área verde.

Na Tabela 2, observa-se o número de turmas, o número de alunos e sua divisão por série no ano de 2003.

Tabela 2 - Número de alunos da escola A

Série	Número de Alunos	Número de Turmas	Total por Turmas
1 ^a	23	1	23
2 ^a	24	3	72
3 ^a	25	2	50
4 ^a	26	1	26
5 ^a	25	1	25
6 ^a	26	1	26
7 ^a	25	1	25
8 ^a	25	1	25
Total			145

Fonte: Plano Escolar-2003.

Ao analisar a tabela, percebe-se que o número de alunos em sala de aula é menor do que o observado nas demais escolas municipais. Isso ocorre em virtude do espaço físico e da permanência de algumas propostas pedagógicas freinetianas.

A população estudantil da escola é caracterizada, na sua maioria, por alunos que moram no bairro, onde a escola se encontra. Está localizada há oito quilômetros do centro da cidade. Situa-se em um núcleo habitacional de classe média, é de fácil acesso, pois fica na região central do conjunto de casas. O bairro possui boa infra-estrutura: energia elétrica, água encanada, ruas pavimentadas, posto de saúde, linhas de ônibus em diversos horários e com diferentes destinos, coleta de lixo, pequeno comércio: de roupas, aviamentos, açougues, padarias, mercados, quitandas, farmácias.

Sobre a vizinhança, observou-se que há vizinhos residenciais apenas na frente e nos fundos da escola, pois na lateral esquerda há um Posto de Saúde e na lateral direita, uma Escola Municipal de Educação Infantil.

Conta com dezessete professores, abrangendo as oito séries do Ensino Fundamental. É uma escola relativamente pequena, havendo, desde de 2001, um aumento significativo do número de alunos. A equipe de gestão escolar se mostrou preocupada com o bem-estar dos alunos, através das suas ações e organização do trabalho.

Na Figura 4 observa-se uma das salas de aula na escola com seus alunos esperando a aula começar.

Figura 4 – Uma sala de aula da escola A



Fonte: Arquivo pessoal-2003.

Observa-se na figura o aluno Marcos em sua cadeira de rodas, ladeado pelos alunos normais que compõem a 5ª série.

Na cidade, a escola é conhecida por professores e pais, em virtude da sua proposta pedagógica diferenciada das demais escolas municipais. Conta com vários Projetos Especiais de Parceria, de acordo com o Plano Escolar (2003):

- Fonoaudiologia: atendimentos fonoaudiológicos para os alunos com estagiárias da USC e USP;
- Psicologia Escolar: em parceria com a UNESP, para diagnóstico e intervenção dos problemas psicológicos dos alunos;
- PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência): em parceria com a Polícia Militar, visando à prevenção do uso de drogas e violência;

- Coro dos Girassóis: aulas de canto e formação de coral;
- “Falar Italiano”: aulas de Italiano;
- “Educando para o Trânsito”: em parceria com a EMDURB (Empresa Municipal de Desenvolvimento Urbano) tendo em vista a educação para o trânsito;
- Plantão de Matemática: aulas de reforço escolar;
- PROCEL (Projeto de Controle de Energia Elétrica): projeto que visa à economia de energia elétrica;
- “Sorria Bauru”: prevenção e tratamento odontológico;
- A hora do conto: momento destinado a contar histórias.

Como são os alunos da escola A?

Antes de descrever as turmas de alunos, cabe destacar a forma como se foi apresentada aos alunos pela Coordenadora Pedagógica: ela nos apresentou como pesquisadora.

Na escola, a história da turma da quinta série e da turma da oitava série é marcada pela união dos alunos, que estão juntos desde a entrada na escola, pois não há remanejamentos, mesmo porque há apenas uma turma de cada série. Esta situação favorece a criação de vínculos entre os alunos. Essa vínculo pode ser comprovado por esses fatos:

- Os alunos da 5^a série iriam a um passeio no Jardim Botânico, mas isso é feito por uma trilha na mata, onde a cadeira de rodas não anda; assim decidiram que se o Marcos não fosse ninguém iria. A Direção e a Coordenação Pedagógica se mobilizaram e convidaram alguns pais para irem junto, dois pais se prontificaram a ajudar a carregar o aluno durante o passeio e todos foram.
- Em uma visita do Prefeito à escola, alguns alunos, por iniciativa própria, foram conversar com a autoridade e solicitaram que fosse feita uma rampa nova na entrada da escola. A rampa de madeira estava velha. Os alunos justificaram que estavam fazendo isso pelo amigo. Ao voltarem das férias, havia rampas de concreto na entrada das salas de aula e na entrada da escola.

Sobre a organização dos alunos em sala de aula, observou-se que há organização e disciplina entre os alunos durante a explicação e execução das atividades.

Sobre os resultados escolares, observou-se que para o rendimento escolar dos alunos são atribuídos os conceitos: PS - plenamente satisfatório, S - satisfatório, I - insatisfatório. Aos alunos que obtiveram conceito I, é oferecido o Reforço Escolar.²⁸

O que foi destacado com relação aos professores na escola A?

Durante a pesquisa, esteve-se presente nas aulas de vários professores, mas selecionou-se para uma análise mais profunda, apenas aqueles professores que participaram da entrevista.

Uma Professora da escola A apresentou postura inovadora, trabalhando algumas propostas de Freinet e utilizando-se de estratégias pedagógicas nas quais o aluno é ativo e participativo. Tem três anos de magistério na rede municipal, admite não ter muita prática, mas busca atualização constante em cursos, leituras e no curso de Pedagogia, que está fazendo.

Ao analisar as perspectivas sobre suas práticas e participações na educação inclusiva, a Professora ressalta que os alunos especiais são capazes de realizar várias atividades, que os demais também realizam. Avalia o que eles conseguem fazer e realiza as adaptações necessárias nos conteúdos e nos materiais para as aulas de Artes e Inglês.

Com relação à educação inclusiva, a Professora concorda que o aluno especial tem que se socializar com os outros, “deve ser considerado ser humano, independentemente da necessidade especial que possua.”

Com relação à gestão escolar e à inclusão, a mesma admite que “o trabalho na escola, nesse aspecto, é completo, faltando respaldo via Secretaria da Educação Municipal.”

Sobre a interação que ocorre em suas aulas entre as crianças normais e especiais, a Professora diz que “os alunos normais estão sempre auxiliando os alunos especiais, tanto nas atividades diárias quanto nas brincadeiras e no recreio.”

²⁸ Na escola, o Reforço Escolar é ministrado pelo mesmo professor que trabalha com a turma de alunos em um horário determinado, ou após as aulas, ou no final do dia, algumas vezes na semana (em torno de duas vezes).

Não há utilização de professores especiais na escola, segundo a Professora.

No relacionamento com os outros colegas, não se observou conflitos da profissional com os demais sujeitos escolares.

Concluiu-se, com a fala da Professora, que não adianta apenas a escola fazer a sua parte, mas todo o sistema deve colaborar, para que, assim, possa haver a construção da escola inclusiva.

Neste momento, é necessário fazer um recorte, pois além dessa professora, cabe destacar outra, devido à significativa diferença de postura e prática pedagógica que se observou.

A Professora de Português realiza um trabalho diferenciado, procura trabalhar individualmente, respeita os limites dos alunos, proporciona atividades diferenciadas e interdisciplinares. Conversa com os alunos e demonstra carinho por eles. Trabalha com assuntos atuais, suas aulas são interessantes e atrativas. Com relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, faz as adaptações necessárias, para que eles possam, dentro da suas limitações, realizar as atividades propostas e ter acesso ao currículo.

Analisa-se que a construção da escola inclusa precisa de professores comprometidos com sua prática e que realizem um trabalho significativo, tanto para os alunos quanto para eles, enquanto profissionais. Sendo assim, ressalta-se o trabalho desta Professora da escola A, pois observou que sua prática pedagógica está comprometida com a aprendizagem dos alunos.

Quais os dados obtidos com o questionário respondido pelos pais dos alunos especiais?

Na escola A, entregou-se primeiro o questionário para a Coordenadora Pedagógica, para que esta autorizasse sua aplicação. Ela o leu, ficou com uma cópia e autorizou a entrega aos alunos especiais para que estes entregassem aos seus pais.

Os pais dos dois alunos especiais responderam ao questionário e o devolveram no prazo determinado.

Sobre a aluna Fernanda:

É uma ótima aluna, tem vez que ela fica quieta, ela trabalha bem, nós já acostumamos com ela, até fazemos trabalhos com ela (Fala de uma aluna regular da 8ª série).

A aluna Fernanda M. M. nasceu em 14 de agosto de 1984, tem distúrbio de comportamento, com atraso; e, além da escola, freqüenta fonoaudióloga, psicóloga e psicopedagoga.

Sua família é composta por sua mãe: cirurgia-dentista, com 48 anos; seu pai: bancário, de 46 anos e com pós-graduação; sua irmã: estudante do Ensino Médio, com 17 anos; seus avós, aposentados, com 72 e 68 anos; empregadas domésticas com 17 e 34 anos, com o Ensino Fundamental completo.

Trabalham na família duas pessoas: o pai e a mãe, e o total de rendimentos mensais variam de sete a dez salários mínimos.

A aluna nasceu de parto normal, mas ficou encaixada por quatro horas. Com um ano e meio, seus pais perceberam que ela só pronunciava monossílabas e não construía frases inteiras. Em seguida, o pediatra indicou uma fonoaudióloga, que pediu uma avaliação audiológica e um Neuropediatra avaliou que a aluna tinha necessidade de exercícios para concentração, pois seus exames, eletrocardiograma e ressonância magnética, estavam normais.

Depois disso, a aluna fez acompanhamento fonoaudiológico por dez anos, fez terapia ocupacional por três anos, tem acompanhamento psicopedagógico há dezesseis anos, já passou por vários psiquiatras. Todos os neurologistas com quem se tratou nunca receitaram medicamentos, apenas o atual neurologista está receitando Tofranil, a pedido da pedagoga. Fez por vários anos fisioterapia: RPG, alongamento, hidroterapia.

Com relação à escolaridade, fez o pré duas vezes em uma Escola de Educação Infantil (particular) com seis e sete anos, depois fez a primeira série por três vezes, em uma Escola de Ensino Fundamental (particular). Em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental, com oito, nove e dez anos, fez novamente a primeira série. Depois fez a segunda série em outra Escola Estadual de Ensino Fundamental, com 11 anos. Com doze anos, foi para a Escola A, na qual fez de novo a segunda série, pois “as Professoras acharam melhor segurar para melhor aproveitamento e amadurecimento.” Depois disso,

acompanhou a turma. “Sempre estive em classes comuns, com pouco aproveitamento intelectual, mas com grande aproveitamento social.”

Os pais da aluna relatam que sempre estiveram “presentes e atentos às modificações e aos preconceitos para não fazê-la sofrer discriminações que, apesar de tudo, ainda existiram.”

O contato dos pais com os professores é constante, exemplificam que, no dia anterior ao preenchimento do questionário, estavam na escola, nem precisam ser solicitados. Quando vão à escola, procuram pelos professores, Diretora, Coordenadora Pedagógica e Inspetor de alunos.

Os pais consideram a escola ótima, pois, segundo eles, “se ela acompanhasse seria excelente, mas como socialização ela se encontra plenamente integrada.”

Se pudessem mudar algo na escola, os pais sugerem que “voltaria a Pedagogia Freinet, que foi um tempo muito bom para todos os que freqüentaram lá. Aumentaria a carga horária dos professores e coordenadores, que poderiam se dedicar mais aos alunos e participariam mais da escola - comunidade e vice-versa. Manteria essa liberdade de ir e vir que eu vejo lá dentro, o respeito aos anseios do aluno, a voz do aluno lá é ouvida! Isso tem que existir em todo lugar.”

Percebe-se que os pais da Fernanda estão presentes nas ações da escola e estão preocupados com seu bem-estar.

Nós somos amigos do Marcos. Ele é tratado como nós, por exemplo, hoje mesmo a professora “deu bronca” na gente e também “deu bronca” nele (Fala de um aluno regular da 5ª série sobre o Marcos).

Marcos S. F. da S. nasceu em 19 de agosto de 1991, é deficiente físico e não freqüenta nenhuma atividade complementar a escolar.

Sua família é composta por sua mãe: do lar, com 38 anos de idade, e estudos completos até a sexta série do Ensino Fundamental; seu pai: pintor, de 48 anos de idade, e estudos completos até a quarta série do Ensino Fundamental; seus irmãos: estudantes do Ensino Médio, com 18 e 19 anos de idade, e seu avô de 57 anos de idade e com estudos completos até a quarta série do Ensino Fundamental.

Trabalha na família apenas o pai e a renda familiar mensal varia de um a três salários mínimos.

Marcos nasceu de parto normal e, logo após seu nascimento, sua mãe foi comunicada de sua deficiência. Em seguida, a família procurou assistência médica. Segundo o relato dos seus pais, “assim que ele recebeu alta hospitalar, iniciamos o tratamento de fisioterapia e várias consultas com neurologista, mas isso não deu certo; porque o tratamento é muito lento e conforme ele foi crescendo ficou muito difícil para transportá-lo para as fisioterapias.”

O aluno estuda na escola A desde a primeira série do Ensino Fundamental, sempre com a mesma turma; fez a primeira série com sete anos, a segunda, com oito anos, a terceira, com nove anos, a quarta, com dez anos e, atualmente, faz a quinta série com onze anos.

Os pais mantêm contato com a escola nas Reuniões de Pais e sempre que são solicitados. Consideram a sua presença constante na escola do filho. Quando procuram a escola, conversam com a Diretora e com a Coordenadora Pedagógica.

Os pais consideram o atendimento da escola excelente, “porque todos participam juntos do problema dele, dando todo apoio de que ele e eu precisamos.” Não mudariam nada na escola e a manteriam como está: “o aprendizado e a união que existe entre pais e alunos, funcionários e diretoria, enfim eu não mudaria nada porque essa é uma escola especial para todos e principalmente para o meu filho.”

Ao analisar as respostas dos pais, percebe-se que estão satisfeitos com a escola e nas observações, percebeu-se como o Marcos e a Fernanda são queridos por todos.

Destaca-se, ao relatar sobre os alunos normais, que se manteve um bom relacionamento durante o desenvolvimento da pesquisa. Em ambas as escolas, os alunos conversavam, contavam fatos cotidianos e solicitavam ajuda quando necessário.

Quais dados foram construídos sobre os alunos normais?

Manteve-se contato com os alunos da oitava série, com idade variando entre 13, 14 e 15 anos; e com os alunos da quinta série, com idade variando entre 10, 11 e 12 anos.

Quanto ao modo de se vestir, a maioria usa apenas a camiseta de uniforme, calça *jeans* e tênis. Tem como preferência músicas contemporâneas, atualidades, televisão (novelas e filmes), cinema.

Merece destaque o bom relacionamento dos alunos com os professores na escola.

Ao fazer este relato dos alunos normais, deve-se esclarecer que ao considerar-se que muitos alunos atualmente são especiais, o são não no sentido de possuírem alguma deficiência ou anomalia, mas no sentido de que necessitam de cuidados e atenção especiais.

A Figura 5 apresenta o jardim da escola A durante o intervalo, local onde os alunos transitam livremente.

Figura 5 – Passeio pelo jardim da escola A



Fonte: Arquivo pessoal-2003.

Observa-se na figura alguns alunos passeando pelo jardim da escola durante o intervalo. Destaca-se novamente que um aluno normal empurra a cadeira de rodas do aluno Marcos.

Quais são as considerações sobre o currículo?

Ao observar o currículo da escola e ao analisar o seu cotidiano, ressaltase a relevância das adaptações curriculares, para que os alunos com necessidades educacionais especiais possam ter acesso aos conteúdos escolares e participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

Sobre o conteúdo, observaram-se poucas adaptações metodológicas para o ensino aos alunos especiais, facilitando o acesso ao saber.

Com relação ao processo de ensino e aprendizagem, o professor é mediador e o aluno é ativo.

O que diz um documento oficial da escola A?

Ao analisar o Plano Escolar (2003, p. 5) da escola A, há uma colocação sobre a relevância do trabalho coletivo na escola, entre alunos, professores, pais e gestão escolar, pois “juntos foram capazes de encontrar soluções de bom senso a fim de auxiliar os alunos na superação das defasagens de aprendizagem.”

O documento descreve os principais conteúdos a serem tratados nas Reuniões Pedagógicas e quais profissionais das universidades irão participar desses encontros.

Há, no documento, uma consideração sobre o aumento no contingente de alunos, a partir do ano de 2001, especificamente na primeira e segunda séries, o que proporcionou a abertura do período intermediário.

Especifica sobre os Projetos, já mencionados, desenvolvidos da primeira à quarta série, e divide por áreas os Projetos de quinta à oitava séries, descrevendo brevemente o Projeto, o responsável e sua duração. Percebe-se que a escola está aberta para profissionais de várias instituições de ensino superior para o desenvolvimento de projetos e estágios.

Estabelece algumas “Prioridades Administrativas” para o ano de 2003, como: ampliação da quadra poliesportiva e aquisição de alguns equipamentos. As “Prioridades Pedagógicas” são: capacitação de professores através de reuniões e trocas de experiências, enfocando os princípios da Pedagogia Freinet.

Destaca-se, no documento, um dos objetivos da ação do Professor Coordenador Pedagógico: “fomentar um constante resgate de valores essenciais ao convívio coletivo-cooperativo”(PLANO ESCOLAR, 2003, p. 9). Nas observações do cotidiano da escola, percebeu-se que esse objetivo se concretiza na ação da Coordenadora Pedagógica; ressalta, ainda, o enfoque na Pedagogia Freinet, bem como “assessor a direção nas atividades administrativas, didáticas e disciplinares” (ibid, p. 10).

No documento, não há relato sobre o processo de inclusão, nem sobre os alunos especiais.

Prevê uma administração voltada para o pedagógico baseada na filosofia de Freinet; assim, o administrativo tem uma postura pedagógica ao se preocupar com a aprendizagem dos alunos e não apenas com o funcionamento da escola.

A gestão escolar está “organizada, privando pelo bom funcionamento da escola perante pais, comunidade e professores” (ibid, p. 12).

Com a análise do documento, percebe-se que, mesmo a educação inclusiva ser uma prática cotidiana na escola, não se faz menção a isso em seus documentos oficiais. Seria interessante que a fizesse para documentar de forma legal um trabalho tão importante e bem organizado.

O que foi destacado sobre a equipe de gestão escolar?

Funcionários de Apoio

Na escola A, para cuidar dos serviços de apoio ao funcionamento da escola, a unidade contou, durante o ano de 2003, com funcionário de secretaria, de limpeza, de serviços gerais, de atendimento na biblioteca e na cantina, de inspetoria de alunos e de preparação e distribuição de merenda.

Na secretaria há duas secretárias que se revezavam durante todo o dia, de forma que a secretaria nunca permanecia fechada; uma das secretárias cuidava da máquina de xerox e realizava este serviço para alunos e professores. A secretaria é de fácil acesso para todos e está sempre aberta, pois é caminho para a sala da Direção.

Com relação ao serviço de inspetoria, este era realizado por um senhor que fiscalizava o recreio, a entrada, a saída e a movimentação dos alunos no decorrer do dia letivo.

Para a limpeza da escola, havia cinco serventes. Na biblioteca, o atendimento era realizado por uma funcionária readaptada. Para preparar e distribuir a merenda, há duas merendeiras.

A Coordenação Pedagógica

Ao relatar sobre a Coordenação Pedagógica, destaca-se que a Coordenadora Pedagógica exerce esta função há três anos na mesma escola, realizando um trabalho contínuo, relacionado com a filosofia norteadora da escola: a Pedagogia Freinet. Na rede municipal de ensino, o Coordenador Pedagógico é professor da escola, sendo escolhido pelos demais professores, através de votação secreta, ocorrendo este procedimento todo final de ano letivo. O Coordenador Pedagógico pode ser reconduzido, ou não, ao cargo ou este ser passado para outro professor.

A Coordenadora Pedagógica relata que a escola busca as informações sobre o aluno com necessidade educacional especial, via Diretoria de Ensino, com a Supervisora, que orienta as ações relativas a alunos com necessidades especiais, pois, via Secretaria da Educação, não há nenhuma orientação.

Sobre o auxílio da coordenação pedagógica na educação inclusiva, procura-se “embasar os professores com artigos e periódicos, e sempre quando são oferecidos cursos, não só via Secretaria da Educação Municipal, mas os oferecidos pela comunidade, são favorecidos para que as professoras possam estar se inteirando das novidades e dos procedimentos. Contam com o suporte de um Projeto desenvolvido há oito anos com o Departamento de Ciências, a Faculdade de Psicologia da UNESP. Além das Reuniões Pedagógicas.”

Sobre as adaptações curriculares, a Coordenadora Pedagógica, diz que foram realizadas “adaptações de acessibilidade às salas de aula e à biblioteca. Com relação ao currículo, as atividades são diferenciadas dentro das possibilidades dos alunos. Essas adaptações são debatidas em Reuniões Pedagógicas, respeitando o tempo de concentração do aluno e as informações obtidas com os pais.”

Sobre a preparação da escola para receber os alunos especiais, segundo a Coordenadora Pedagógica, a escola “foi planejada para tal, mesmo antes dessa movimentação mundial. Desde sua inauguração, ela é uma escola inclusiva por natureza própria.”

A Coordenadora Pedagógica acredita que o caminho para a construção da escola inclusiva seria “atualizar as professoras e favorecer contato com profissionais, ampliando o conhecimento nas diversas áreas de atuação dentro do ensino especial. Acredita que a Direção e a Coordenação, formando a Gestão Escolar, devem ter como princípio iluminar as professoras para que elas se sintam amparadas e realizem seu trabalho tranqüilamente. Essas são ações que a Gestão Escolar pode adotar para auxiliar o trabalho dos professores que trabalham com a educação inclusiva.”

Sobre a colaboração das ações administrativas com as práticas pedagógicas: “os caminhos são para o estreitamento dos laços, assim a Gestão não se distancia do pedagógico. Há interação entre Direção, Vice-Direção e Coordenação Pedagógica, pois existem momentos semanais onde se encontram e são passadas todas as situações da escola.”

Com relação às ações que se baseiam os princípios da gestão democrática, “são consideradas as Reuniões Pedagógicas, os momentos de estudo sobre a Pedagogia Freinet, ou algum tópico solicitado pelas professoras. A intenção é de salvaguardar a Pedagogia Freinet, embora existam contratempos, preservando a Pedagogia do bom senso, a Pedagogia do trabalho e da colaboração.”

A Coordenadora Pedagógica diz que sua opinião sobre a inclusão é que esta “está sendo realizada de maneira desigual, com professores despreparados, a princípio, e sem respaldo na rede municipal. Não há infra-estrutura, auxiliares de classe, causando desconforto aos profissionais.”

A Coordenação Pedagógica está relacionada com a Direção, com a função de auxiliar no trabalho administrativo da escola, não descuidando das suas pertinências pedagógicas. Defende-se que o Coordenador Pedagógico deva pertencer ao corpo docente da escola, pois, conhecendo sua realidade, sua prática se torna qualitativa.

A Direção

Ao relatar sobre a Gestão na escola A, cabe destacar que a Diretora está desenvolvendo sua função há seis anos na mesma unidade escolar, conhecendo e sendo conhecida pela comunidade intra e extra-escolar, pelos alunos e realizando um trabalho voltado para a Pedagogia Freinet.

Na entrevista com a Diretora, esta relatou que sua parte e sua relação com a inclusão focaliza-se em “apoiar o trabalho realizado pelos professores”, procurando colaborar em algumas ações.

Relatou-se que a interação da Direção (Diretora e Vice-Diretora) com os alunos, ocorre quando “colabora com decisões dos alunos” e com a educação inclusiva.

Com relação à descrição das ações feitas em apoio à turma, a Diretora diz que dá “oportunidade dos alunos falarem e serem ouvidos.”

Na escola, segundo a Diretora, a busca de informações sobre o aluno com necessidade educacional especial, é com a “família, procurando orientá-las caso o aluno tenha alguma dificuldade e ela ainda não tenha percebido ou não aceita. A família é a dificuldade com os pais especiais, porque os alunos acabam se adaptando à escola e os pais continuando com preconceito, com medo de que esse aluno não seja aceito, para isso há conversas e um questionário com ela.”

O encaminhamento do aluno da classe especial para a classe comum é feito “direto na matrícula e em contato com a família”, pois não há classe especial na escola.

A Diretora relata que seu auxílio na proposta da educação inclusiva focaliza-se no trabalho do professor e demais funcionários e na sua prática cotidiana, resumem-se em “conversas, reuniões, com professores e funcionários para que esses alunos sejam aceitos como os demais, porém necessitam de mais atenção.”

Sobre as adaptações adotadas para que a inclusão ocorra, foram feitas “rampas, banheiros, sanitários.” Não havendo ainda de maneira formal a adaptação de currículo.

Com relação à preparação da escola para receber os alunos especiais, considera que “o prédio está preparado para receber alunos com necessidades especiais, e a rampa surgiu mediante a reivindicação da Direção e dos próprios alunos.”

A colaboração das ações administrativas com a prática pedagógica, na escola, focaliza-se “em contato com os pais, especialistas, através de contato dos funcionários e os professores com esses profissionais: psicólogos, pedagogos.”

O suporte/apoio via Diretoria Regional de Ensino ou Secretaria Municipal de Educação para a inclusão é relatado pela Diretora: “a Secretaria da Educação não oferece apoio, não há reuniões que falem sobre o assunto, não há nada que incentive.”

Sobre as ações adotadas pela Gestão Escolar, que garantem os princípios da gestão democrática, busca-se “ouvir a comunidade escolar, ouvir os alunos, professores através de assembleia, escutando os alunos através da representação de classe e de pais, ouvindo as sugestões dos alunos, recebendo a comunidade e realizando um trabalho participativo, nos momentos de diálogo dos pais com a escola.”

A Diretora considera a escola inclusiva: “inclusiva pela adaptação dos alunos especiais com os demais alunos”; mas reconhece a falta de uma Sala de Recursos.

Com relação à gestão escolar e o processo de inclusão, a Diretora relata ser “importante, pois quem está dirigindo a unidade deve entender e compreender o processo para colaborar.”

A Diretora esclarece seu ponto de vista sobre a inclusão: “as escolas, os professores não estão preparados, mas as famílias estão procurando cada vez mais a escola regular. A comunidade escolar vai ter que se preparar pra isso, é inevitável.”

A Gestão Escolar não se resume ao trabalho de apenas uma pessoa, no caso, o Diretor, é um trabalho de grupo, em que há participação dos vários sujeitos que compõem a cena cotidiana escolar.

4.5 O processo vivido na escola B

Na escola B, iniciou-se a pesquisa no dia 26 de fevereiro de 2003 e concluiu-se no dia 3 de dezembro do mesmo ano, realizando-se um total de vinte e quatro dias letivos de observações, além das idas até a escola, para coletar dados em

documentos e demais atividades necessárias para o desenvolvimento do processo de produção dos dados empíricos.

Após conversa informal com uma Professora que trabalha tanto na rede estadual quanto na municipal, ela sugeriu a escola estadual onde trabalha para realização da coleta dos dados. Estabeleceu-se que na segunda-feira, dia 16 de fevereiro de 2003, ela falaria com a Diretora e, no horário do intervalo, foi-se até a escola para conversar e receber ou não autorização para a pesquisa.

Conforme o combinado, chegou-se um pouco antes do intervalo e a Professora nos apresentou para a Vice-Diretora. Em sua sala, explicou-se o Projeto de Pesquisa. A representante da Direção da escola relatou que o processo de inclusão é recente na escola, pois só neste início de ano dois alunos da classe de deficientes auditivos foram para a quarta série do ensino regular.²⁹

Nesta escola, as três quartas séries trabalham por área, assim há Professora que leciona Português, outra que leciona Matemática, outra que leciona História, Ciências e Geografia. Há professores específicos para Artes e Educação Física. Com os recursos da APM, é pago um Professor de Xadrez. Os Professores não saem das suas salas de aula, quem muda são os alunos, seguindo (como na escola A) a proposta das salas-ambiente.

Definiu-se como participantes da pesquisa a quarta série A, pois há uma aluna deficiente auditiva e física e uma outra aluna deficiente auditiva. Foi solicitado pela Vice-Diretora que após as observações, seria pertinente relatar as conclusões em uma reunião de HTPC,³⁰ que ocorre às segundas-feiras, como orientação tanto para professores quanto para a equipe de gestão. A proposta é interessante, pois a escola está até o momento sem Coordenadora Pedagógica e os documentos da escola (Plano Diretor e Proposta Pedagógica) para o ano de 2003 ainda não estão totalmente prontos.

O horário no período da manhã, sempre às quartas-feiras, para produção dos dados empíricos, ficou a critério da pesquisadora. Ao sair da sala da Direção, no

²⁹ Informação que contradiz com a realidade pesquisada posteriormente, pois a aluna Daniela frequenta o ensino regular desde a segunda série e no ano de 2003 estava na quarta série.

³⁰ HTPC: Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo: momento de trabalho remunerado destinado aos estudos e trocas de experiências. Após passar pelo Exame de Qualificação foi-se até a escola solicitar autorização para apresentar as análises e considerações realizadas, mas a atual equipe de gestão não se interessou pela proposta e não permitiu que o retorno do processo de pesquisa fosse feito.

pátio, observou-se as turmas entrarem para suas classes, em fila, depois conheceu-se a escola.

Neste primeiro momento, observou-se uma escola que não tem rampas de acesso, está sem Coordenador Pedagógico, as salas de aula ficam no andar superior, no pátio há um degrau para chegar até a cozinha (local onde a merenda é servida), os funcionários são uniformizados, há uma preocupação com a aprendizagem dos alunos. De acordo com a Vice-Diretora, a escola segue as propostas curriculares da CENP: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas do Estado de São Paulo.

Com o objetivo de identificar as ações adotadas pela gestão escolar para construção da escola inclusiva, foram realizadas as seguintes entrevistas na escola B:

- Quatro alunos normais escolhidos pelas alunas Daniela e Telma da 4ª série;
- Professora da classe especial de deficientes auditivos;
- Professora de Matemática da 4ª série;
- Coordenadora Pedagógica;
- Vice-Diretora;

Destaca-se que as observações, as questões para as entrevistas e a formulação do questionário, foram elaboradas tendo como pressuposto a relevância da gestão escolar no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Realizou-se com os pais a coleta de dados através de questionário e foram estudados os documentos internos da escola. Houve também conversas informais com funcionários de apoio, professores, alunos e equipe de gestão.

Por infinitas vezes, tentou-se contato com os pais dos alunos da escola B, mas as tentativas foram em vão: eles não compareciam quando solicitados, ligavam dizendo que não iam, por problemas pessoais, entre outras desculpas. O interessante foi que os pais autorizaram o filho (a) a participar da pesquisa, mas eles se mantiveram distantes durante todo o processo de investigação. A forma encontrada para buscar informações sobre os alunos foi um questionário e alguns telefonemas.

Na Figura 6, observa-se o corredor central e a entrada dos banheiros da escola B, bem como alguns dos sujeitos da pesquisa.

Figura 6 – O corredor da escola B



Fonte: Arquivo pessoal-2003.

Na figura, observa-se uma aluna especial sendo auxiliada por uma aluna normal para caminhar pelo corredor da escola e, posteriormente, subir as escadas de acesso às salas de aula. Essa ação foi observada durante todos os dias que se esteve na escola; apenas uma aluna auxiliava esta aluna especial a se locomover pela escola.

Outros aspectos considerados relevantes:

- O uso da biblioteca pelos alunos: são raras as consultas dos alunos à biblioteca, permanecendo esta fechada a maior parte do tempo;
- Conselho de Escola: as professoras e/ou Coordenadora informavam como haviam sido as reuniões;
- APM: são realizadas reuniões e os recursos são aplicados na escola; entretanto, a Vice-Diretora diz que os recursos são poucos e para isso realizam festas e eventos visando à arrecadação de fundos;
- Recreio na escola B era alucinante: música, gritos, movimentos em velocidade, tudo se misturando com as brincadeiras de correr e a ingestão de alimentos. Observou-se que poucas vezes algumas mães iam

conversar com as professoras no início ou no final do dia; além desta situação, os pais só apareciam quando eram chamados.

- Relação pais e professores: assistiu-se a um conflito entre uma professora, a Coordenadora Pedagógica e a mãe de uma aluna, sobre a não realização da tarefa de Matemática. A interação proposta pela escola com a família parece ser aberta, o que falta é fomentar esse espaço aberto, não apenas nas reuniões de pais, mas na realização de um trabalho de aproximação e conscientização. Nesta escola, são enviados bilhetes relatando os problemas de comportamento e as dificuldades de aprendizagem dos alunos aos seus pais.
- Não se observou a atuação do grêmio estudantil.

A escola B é estadual, inaugurada no dia 31 de janeiro de 1969. No térreo há secretaria, sala dos professores, sala da Coordenação, sala da Direção, cozinha para os funcionários, cozinha da merenda, pátio, sala para tratamento odontológico, quadra poliesportiva, área verde, biblioteca e uma sala de aula. No andar superior, há dez salas de aula; estas medem 8m por 7,25m, obtendo o tamanho médio de 58m². Recebeu o nome de um professor ilustre na época.

O quadro de profissionais está dividido em: uma Diretora, uma Vice-Diretora, uma Coordenadora Pedagógica, vinte professoras efetivas; está sem secretária efetiva, contando com duas profissionais designadas, uma servente concursada, duas merendeiras contratadas pelo município e uma funcionária readaptada, que exerce a função de servente.

Na biblioteca, há 1500 volumes, na videoteca, há 50 fitas de vídeo, tem dois aparelhos de TV, um vídeocassete e quatro computadores.

A escola B não tem rampas de acesso e possui várias escadas na entrada e no interior do prédio. Possui banheiros separados para funcionários e alunos, depósitos e salas da administração: sala da Direção, sala da Coordenação Pedagógica, sala dos professores, secretaria. A estrutura física da escola abrange toda a quadra, mas se tem a sensação de estar em uma escola escura, com pouca iluminação natural.

Na Tabela 3, observa-se o número de turmas, o número de alunos e sua divisão por série no ano de 2003.

Tabela 3 - Número de alunos da escola B

Série	Número de alunos	Número de Turmas	Total por turmas
1 ^a	34	4	136
2 ^a	34	4	136
3 ^a	35	4	140
4 ^a	35	6	210
DM	5	1	5
DA	8	1	8
Total			635

Fonte: Regimento Escolar-2003.

Ao analisar a tabela, percebe-se o grande número de alunos em sala de aula, mesmo trabalhando com a educação inclusiva não houve diminuição do número de alunos em sala de aula.

Sua população estudantil é caracterizada por alunos que, na maioria, moram nos bairros próximos à escola. Localizada há cinco quilômetros do centro da cidade, situa-se em um bairro de classe média, fica próxima de uma avenida movimentada que a separa de uma EMEI (Escola de Municipal Educação Infantil). O bairro possui boa infra-estrutura: energia elétrica, água encanada, ruas pavimentadas, linhas de ônibus em diversos horários e com diferentes destinos, coleta de lixo, pequeno comércio: de roupas, aviamentos, açougues, padarias, mercados, quitandas, farmácias.

Possui vizinho residencial na frente, nas laterais; e nos fundos, há uma transportadora.

Conta com 20 professores, abrangendo as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental e as turmas para alunos especiais: deficientes auditivos e mentais.

Em conversa informal com uma Professora, esta relatou que a atual Diretora (efetiva no cargo) da escola é uma pessoa com comportamento difícil para se trabalhar, tendo vários pontos de divergência com o atual Dirigente de Ensino. Assim, quem resolve as situações complicadas e delicadas é a Vice-Diretora, uma profissional aberta a novas perspectivas. A escola ficou até o mês de maio sem Coordenador Pedagógico.

As informações obtidas sobre a escola, com os professores e pais, é que ela está no mesmo nível das demais escolas estaduais, sem grandes inovações, mas realizando um bom trabalho com os alunos.

Possui convênios com as universidades para estágios e é apoiada pelo Projeto Amigos da Escola: voluntários realizaram atividades na escola, sem remuneração.

A Figura 7 apresenta a quadra poliesportiva da escola B, bem como alguns alunos normais e uma aluna especial da 4ª série esperando a professora começar o ensaio para a Festa Junina.

Figura 7 – A quadra poliesportiva da escola B



Fonte: Arquivo pessoal-2003.

Observa-se na figura um momento de interação da aluna especial Telma com uma aluna normal da sua classe.

Como são os alunos da escola B?

Antes de descrever as turmas de alunos, cabe destacar a forma como se foi apresentada aos alunos: como estagiária dos alunos especiais, pela Vice-Diretora. De

acordo com sua fala, “pois mesmo estando na mesma classe, essas alunas são diferentes.” Acredita-se que o comentário feito aos alunos foi desnecessário.

A história da turma de alunos estudada na escola B é diferente, pois adota-se o seguinte procedimento: todo final de ano, ao montarem as turmas para o próximo ano letivo, remanejamos os alunos. Adotamos esse procedimento supondo garantir a disciplina, não havendo vínculos de amizade entre os alunos. Como consequência, as alunas especiais não vão aos passeios realizados e não participam da Educação Física, procedimento que deveria ser repensado para a construção da escola inclusiva.

Sobre o rendimento escolar dos alunos são atribuídas letras A, B, C, D, E. Aos alunos que não obtiveram resultados satisfatórios é oferecido também o Reforço Escolar.³¹

Depois de registrar a descrição das turmas, cabe destacar que, independentemente da forma como apresentou-se a pesquisadora, os alunos da escola demonstraram carinho e respeito, sente-se que, mesmo após o término do processo de produção dos dados empíricos, estarão sempre presentes na memória.

O que foi destacado com relação aos professores na escola B?

Durante a pesquisa, esteve-se presente nas aulas de vários professores, mas se selecionou para uma análise mais profunda apenas aqueles professores que participaram da entrevista.

A Professora da escola B está para se aposentar na rede estadual, faz o curso de Psicologia e, ao se aposentar, afirma que não pretende trabalhar na área educacional, por estar cansada de alunos. Possui postura conservadora com relação às estratégias pedagógicas, em que o aluno permanece passivo diante dos conteúdos trabalhados, mas se observaram algumas inovações na sua prática pedagógica, como o uso do concreto, como por exemplo o material dourado.

A Professora considera que os cursos que têm feito auxiliam o seu trabalho com os alunos especiais, mas ressalta as dificuldades: barreiras arquitetônicas, pedagógicas e a falta de respaldo por parte da Direção; admite realizar poucas adaptações em suas aulas. Considera que a inclusão foi uma medida justa, porque pensa

³¹ Na escola B, o Reforço Escolar é ministrado por um professor contratado especificamente para isso. Funciona no período contrário ao que o aluno frequenta e as aulas são ministradas diariamente.

nos pais dos alunos e gostaria que, se tivesse um filho especial, este estivesse “inserido junto com as outras crianças numa sala regular.” Desenvolve suas ações, considerando a inclusão algo para o futuro, pois, no momento, considera que tudo está precário: parte física e humana.

Para a Professora, deveria haver um professor da área especial, que atendesse na sala de aula regular, apenas durante as explicações das atividades. Falta uma Sala de Recursos,³² rampas de acesso e preparo da escola para receber o aluno especial. Acredita que as adaptações no prédio são fatores facilitadores da inclusão.

Defende que os alunos já estão preparados, “porque eles convivem com a sala especial, procuram meios de se comunicar, através da língua de sinais, não observando nenhum tipo de discriminação.” Na escola, de acordo com a Professora, há na classe de deficientes auditivos uma profissional especializada, mas não há auxílio desta para com as demais Professoras. Observou-se várias vezes a Professora se queixando para a Coordenadora Pedagógica das outras professoras. Em sua fala, há falta apoio por parte da gestão da escola, mas via Diretoria de Ensino há um significativo respaldo; destaca também que os currículos dos cursos universitários não tratam do tema.

Neste momento, é necessário fazer um recorte, pois, além dessa professora, cabe destacar outra, devido à significativa diferença de postura e prática pedagógica que se observou.

A Professora de Ciências, História e Geografia possui postura rígida, quase não conversa com os alunos, apenas solicita silêncio, escreve ou solicita que algum aluno escreva os conteúdos na lousa ou ainda dita os conteúdos e os explica. Os conteúdos passados são desatualizados, desvinculados do momento atual e sempre depois do texto há um questionário sobre o tema, com várias perguntas. Os alunos não demonstram interesse pela aula e estão sempre dispersos. Com relação às alunas com necessidades educacionais especiais, não realiza adaptações nas suas aulas, demonstrando desinteresse por elas, pois, muitas vezes, elas não conseguem entender o que está sendo solicitado.

³² Na Sala de Recursos é realizada uma suplementação do trabalho desenvolvido pelos professores da escola regular que o aluno especial frequenta.

Analisa-se que a construção da escola inclusiva precisa de professores comprometidos com sua prática e que realizem um trabalho significativo, tanto para os alunos quanto para eles, enquanto profissionais.

Quais os dados obtidos com o questionário respondido pelos pais dos alunos especiais?

Na escola B realizou-se o mesmo procedimento da escola A. Entregou-se o questionário para a Coordenadora Pedagógica, que autorizou sua aplicação, sem realizar nenhuma leitura; nem se interessou em ficar com uma cópia para guardar na escola, entregou-se o instrumento para as alunas especiais solicitando que estas entregassem aos seus pais.

Os pais de apenas uma aluna responderam e esta nos devolveu bem antes do prazo determinado. Com relação a outra aluna, pediu-se, cobrou-se, insistiu-se, entregou-se outro questionário, mas de nada adiantou. Desta aluna só se têm as informações coletadas através da observação e das entrevistas com as Professoras.

A gente se dá melhor com a Daniela. A Daniela já é mais “legal”, é porque faz tempo que a gente está com a Daniela (Fala de uma aluna regular da 4ª série sobre a Daniela).

A aluna Daniela dos S. nasceu em 13 de junho de 1988, é deficiente auditiva e freqüente, além da escola, a Sala de Recursos.

Sua família é composta por sua mãe: do lar, com 34 anos, e estudos completos até a quarta série do Ensino Fundamental; seu pai: metalúrgico, com 37 anos, e com o Ensino Fundamental completo; seu irmão: de 13 anos, estudante da sétima série do Ensino Fundamental; seu avô: aposentado, com 63 anos, e estudos completos até a quarta série do Ensino Fundamental; e seu tio: de 21 anos, artista cerâmico.

Sobre o rendimento mensal da família, não se obteve resposta, mas três seus membros recebem remuneração: avô, pai e tio.

A aluna nasceu de parto normal e, depois de um ano e três meses de vida, foi percebido pelos pais alguma deficiência na filha. Iniciaram, então, um tratamento e exames na cidade de Londrina -PR, em 1989. Em virtude do diagnóstico, a família foi

aconselhada a procurar o Centrinho em Bauru, pois moravam em Wenceslau Brás, no Paraná. Vindo para a Bauru fazer o tratamento da filha, o pai conseguiu um emprego nesta cidade e a família toda se mudou.

Desde então, a aluna vem fazendo tratamento no Centrinho – Universidade de São Paulo (USP), CEDALVI,³³ FUNCRAF, todos órgãos relacionados à USP e ao curso de Fonoaudiologia. A família recebeu orientações sobre como lidar com a filha; e ela atualmente faz cursos de Libras: Língua Brasileira de Sinais.

Com relação aos estudos anteriores, sabe-se apenas que, desde a segunda série, ela está no ensino regular. Os pais ficaram sabendo do encaminhamento da filha para o ensino regular através da Professora da classe especial em uma reunião, em que se informou que a aluna teria condições de frequentar o ensino regular.

Sempre que os pais são solicitados mantêm contato com os professores. O último contato com a escola foi na Reunião de Pais. Os pais consideram a sua presença na escola constante. Quando procuram a escola, conversam diretamente com os professores; consideram o atendimento à aluna excelente, pois esta não é discriminada. Não mudariam nada, com relação ao atendimento da sua filha, na escola. Apenas acrescentariam uma professora que tivesse conhecimento em Libras, para facilitar a comunicação com os outros, pois os pais consideram isso muito importante.

A Telma é “legal”, só que não se enturma muito; eu acho que se ela não tivesse o problema de andar, ia ser bom, ela ia se enturmar muito com nós, como a Daniela. A Telma é mais quietinha, ela não se enturma muito com a gente (Fala de uma aluna regular da 4ª série sobre a Telma).

Sobre a aluna Telma, não se têm muitos dados, pois seus pais não colaboraram com a pesquisa e não responderam ao questionário enviado duas vezes para eles e, ainda, não atenderam aos telefonemas.

Sabe-se que a aluna Telma é deficiente auditiva e física e foi para o ensino regular este ano. Segundo a Professora da classe de deficientes auditivos, a aluna frequentou o ensino regular, voltou para a classe especial e este ano voltou para o ensino regular, o que não considera correto. Sabe-se pelas professoras que ela tem uma

³³ CEDALVI: Centro Especializado em Deficiência Auditiva.

pedagoga que realiza, em casa, um trabalho paralelo ao da escola e não frequenta a Sala de Recursos.

Percebeu-se, pela fala de uma professora, que seus pais só comparecem à escola quando solicitados, mas comparecem às Reuniões de Pais.

Interpretar a atitude de pessoas que não se tem um contato direto é complicado, mas se percebeu que a aluna tem pais ausentes e despreocupados com sua escolarização. Acredita-se que isso pode ser uma forma de negar a deficiência da filha, mas, dentre todas as formas de encarar o problema, esta é a pior.

Quais dados foram construídos sobre os alunos normais?

Destaca-se, ao relatar sobre os alunos normais, que se manteve um bom relacionamento durante o desenvolvimento da pesquisa, os alunos conversavam, contavam fatos cotidianos e solicitavam ajuda quando necessário.

Na escola B, o contato foi com os alunos de quarta série, com idade variando entre 9, 10 e 11 anos; a maioria usa a camiseta e a calça de uniforme e tem como preferência músicas contemporâneas, atualidades, televisão (novelas e filmes), cinema. Observou-se que o bom relacionamento dos alunos com os professores na escola B varia de professor para professor.

Quais são as considerações sobre o currículo?

Reafirma-se que, ao observar o currículo das escolas e ao analisar o cotidiano delas, ressalta-se a relevância das adaptações curriculares, para que os alunos com necessidades educacionais especiais possam ter acesso aos conteúdos escolares e participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

Sobre o conteúdo, observou-se que não há adaptações curriculares para os alunos especiais.

Com relação ao processo de ensino e aprendizagem, o professor é o principal agente do processo, detentor de conhecimento, enquanto o aluno permanece passivo.

Apenas observou-se algumas adaptações em nível de metodologia, o que facilitava o acesso do aluno ao saber.

O que diz um documento oficial da escola B?

Ao solicitar um dos documentos oficiais da escola para análise, escutou-se da Diretora:

Essas estagiárias ficam pedindo isso toda hora e atrapalham o trabalho da Coordenadora Pedagógica que toda hora tem que parar o que está fazendo para atender. Vamos marcar um dia da semana e horário específico para entregar esses documentos da escola. Aí vem todo mundo num dia só e vê isso aqui.

Após essas palavras, a Vice-Diretora entrega o Regimento Escolar. De acordo com o documento, a escola B se baseia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Seu objetivo é “desenvolver um educando voltado para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (REGIMENTO ESCOLAR, 2003, p. 10).

O documento estabelece o funcionamento da escola em dois turnos (manhã e tarde), mas, se necessário for, poderá haver o período intermediário.

Para a gestão democrática, é estabelecida a “autonomia visando a garantir o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, buscando a qualidade do ensino, através da participação dos professores, pais e funcionários da escola na elaboração da sua proposta pedagógica.”

Prevê que o Conselho de Escola deve debater as idéias e atitudes referentes à aprendizagem dos alunos, orientar a gestão democrática e se reunir uma vez por bimestre. Estabelece os direitos e os deveres dos professores, com relação aos seus discentes e seus responsáveis, sobre as faltas e possíveis encaminhamentos. O Artigo 31 do documento estabelece os deveres do corpo discente, cabendo destacar: “Não ter preconceito com relação a sexo, cor, raça, religião ou portador de deficiência” (ibid, p. 15). Caso os alunos não cumpram esse e outros itens, poderão ser suspensos. Cabe aos docentes, de uma forma geral, zelar pela aprendizagem dos alunos.

Garante a avaliação da estrutura administrativa, da organização e do funcionamento da escola, visando ao impacto desse trabalho na situação do ensino e de aprendizagem, para garantir um bom nível de qualidade. A avaliação institucional é realizada através de procedimentos internos, que favorecem a aprendizagem, utiliza letras para descrever o desempenho dos alunos (A, B, C, D, E); estabelece a progressão continuada de quatro anos para o primeiro ciclo, que é considerado, segundo o documento, de primeira à quarta série, com o “objetivo de garantir o sucesso e a permanência do aluno no ciclo I, promovendo, se necessário, o reforço e o encaminhamento para a sala de aceleração.”

O aluno só é encaminhado para o ciclo II se tiver presença igual ou superior a 75% e tiver rendimento final satisfatório em todos os componentes curriculares. A compensação das ausências deve ser realizada para sanar as dificuldades dos alunos, de modo que estes prossigam seus estudos. A recuperação deve ser específica para cada aluno.

No Artigo 53, sobre a educação inclusiva, há: “II – Educação especial para alunos portadores de necessidades especiais de aprendizagem a ser ministrada a partir de princípios da educação inclusiva e em turmas especiais, quando for o caso” (ibid, p. 25).

Ao analisar este documento, percebe-se que o mesmo faz referência à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, mas na prática, a Direção pouco faz para apoiar essa filosofia, em oposição ao que observou-se na escola A.

O que foi destacado sobre a equipe de gestão escolar?

Os funcionários de apoio

Na escola B, para cuidar dos serviços de apoio ao funcionamento da escola, a unidade contou, durante o ano de 2003, com funcionárias de secretaria, de limpeza, de atendimento na biblioteca e de preparação e distribuição de merenda.

Na secretaria, havia duas secretárias que se revezavam durante todo o dia, porém, ambas designadas para o cargo e não efetivas, mas a secretaria nunca

permanecia fechada, é de fácil acesso para todos; fica bem na entrada principal da escola.

Para a limpeza da escola, havia apenas uma servente. Na biblioteca, o atendimento era realizado por uma funcionária readaptada. Para preparar e distribuir a merenda, há duas merendeiras.

A Coordenação Pedagógica

Na escola B, ao iniciar a coleta de dados, não havia Coordenador Pedagógico; depois de algum tempo (cerca de três meses), veio para a escola uma Professora de outra unidade escolar da rede estadual, para exercer a função. Ao buscar informações sobre a situação, foi explicado que, na rede estadual, para exercer a função de Coordenador Pedagógico, o professor deve fazer um curso e até o momento nenhum professor da escola havia feito ou demonstrado interesse em fazê-lo, não havendo ninguém da própria escola habilitado para exercer a função. Sendo assim, o cargo foi assumido por uma Professora de outra escola.

Na escola, a Coordenadora Pedagógica relata que essas informações sobre o aluno com necessidade educacional especial vêm da classe especial.

Sobre o auxílio da Coordenação Pedagógica na educação inclusiva, a Coordenadora Pedagógica diz que auxilia os professores no trabalho com a educação inclusiva, indicando “os cursos em nível de Diretoria de Ensino e de outras entidades, além das reuniões de HTPC.”

Sobre as adaptações curriculares, a Coordenadora Pedagógica considera que as “adaptações servem para suprir as necessidades do aluno.”

Sobre a preparação da escola para receber os alunos especiais, de acordo com a Coordenadora Pedagógica, “contam com especialistas e professores direcionados na área, além de professores especializados para trabalhar com os alunos especiais nas classes especiais.”

Na escola B, a Coordenadora Pedagógica acredita que o caminho para a construção da escola inclusiva seria “o auxílio da Gestão Escolar na educação inclusiva visando incentivar e dar apoio. Há apoio por parte da Direção, mas em nível de Diretoria de Ensino faltam recursos para que se possa desenvolver um trabalho satisfatório.”

Sobre a colaboração das ações administrativas com as práticas pedagógicas, na escola B, o administrativo colabora “levando para os professores cursos na área da qual eles necessitam e estes são oferecidos pela Diretoria de Ensino e Centrinho.”

Com relação às ações que se baseiam os princípios da gestão democrática, “a principal ação é a relação família, escola e comunidade, a presença constante dos familiares na escola auxiliando, orientando.”

A Coordenadora Pedagógica considera a educação inclusiva um fato novo, mas maravilhoso. Acredita que dará certo, “dependendo da ação dos profissionais e dos especialistas.”

Percebe-se, com esta descrição, que a Coordenadora Pedagógica da escola B parece não dominar o assunto ou ainda desconhece sua comunidade escolar.

É necessário evidenciar que se conclui ser necessário que o Coordenador Pedagógico pertença ao corpo docente da escola, pois, ao conhecer sua realidade, sua prática se torna qualitativa.

A Direção

Na escola B, a Diretora, possui postura rígida e diverge em vários pontos com professores e funcionários. Observou-se que quem comanda a escola é a Vice-Diretora, uma Professora escolhida no corpo docente da escola e que tenta contornar as situações conflituosas provocadas pela Diretora. Durante os meses que se esteve na escola, encontrou-se com a Diretora duas vezes, enquanto a Vice-Diretora estava presente em todas as visitas.

A Diretora da escola B não quis colaborar com a pesquisa; então a entrevista foi realizada com a Vice-Diretora. Ela relata que sua parte e sua relação com a inclusão focaliza-se em “facilitar e incentivar os professores a participar dos cursos oferecidos pela Diretoria de Ensino.”

Foi relatado que a interação da Vice-Diretora com os alunos ocorre ao “conversar com os alunos durante o recreio.”

Com relação à descrição das ações feitas em apoio à turma, “as oportunidades de apoio às opiniões dos alunos ocorrem no contato com os alunos durante o recreio.”

Segundo a Vice-Diretora: “procuram subsídios nos PCNs, em como trabalhar conteúdos e as necessidades que esses alunos requerem. Procuram a Coordenação Pedagógica, os professores. Cursos na Diretoria de Ensino oferecem suporte para as professoras que já trabalham com alunos especiais no ensino regular.”

O encaminhamento do aluno especial ao ensino regular é feito “através de uma avaliação feita pelo professor da classe especial, mostrando para a Direção da escola, para a Coordenação Pedagógica que o aluno especial tem condições de frequentar o ensino regular.”

A Vice-Diretora da escola B diz que para auxiliar na construção da escola inclusiva, “realiza um trabalho coletivo, oferecendo apoio, carinho.” De acordo com a mesma sobre as adaptações curriculares: “parte física da escola deixa a desejar, mas há projetos futuros para sua adequação.” Com relação à preparação da escola B para receber os alunos especiais, considera que há “acolhimento por parte de todos.” A colaboração das ações administrativas com a prática pedagógica, segundo a Vice-Diretora acontecem “com a Coordenadora Pedagógica, atendendo as pessoas.” O suporte via Diretoria Regional de Ensino para a inclusão é relatado por ela: “as Supervisoras, a Oficina Pedagógica, atendem à escola. Há apoio sim, via Diretoria Regional de Ensino.”

Sobre as ações adotadas pela Gestão Escolar, que garantem os princípios da gestão democrática, procura-se “trabalhar em conformidade com o Conselho da Escola, a APM e com a comunidade, deixando a escola de portas abertas. Diálogo para resolver os conflitos, formando um espaço de trocas.”

Sobre a escola inclusiva: “considero esta escola inclusiva pela preocupação dos professores em adquirir novos conhecimentos, para realizar um trabalho diferenciado”, diz a Vice-Diretora.

Com relação à gestão escolar e o processo de inclusão, a mesma relata que “na elaboração do Plano de Gestão quadrienal e no Plano de Gestão foram colocados subsídios para isso.”

Expressa seu ponto de vista: “inclusão deve existir a partir do momento em que tenhamos retorno da Diretoria Regional de Ensino, da Secretaria de Estado da Educação, delineando as metas e dando condições de trabalho.”

Conclui-se que a Vice-Diretora é uma pessoa que fica contornando as situações para evitar conflitos, e não está realizando sua verdadeira função. Sabe-se que há no cotidiano das escolas os conflitos, mas estes devem ser enfrentados e não abafados para que haja crescimento e desenvolvimento do grupo de profissionais.

Na escola B, no decorrer do processo de produção dos dados empíricos, percebeu-se que a Direção da escola está muito mais voltada para o aspecto burocrático, fazendo valer, muitas vezes, sua palavra como autoridade máxima, com postura autoritária que pouco contribui para o trabalho no interior da escola. Destaca-se que como a Vice-Diretora assume quando a Diretora está ou não está, há ambigüidade no exercício das funções.

Cabe ressaltar que, depois do mês de agosto, houve uma reviravolta na Direção da escola B, pois entre setembro e dezembro, a escola teve três diretoras. Elas assumiam o cargo, mas logo saíam. Entretanto, a Vice-Diretora e a Coordenadora Pedagógica foram mantidas durante esse período de transição. Quando a última diretora assumiu, destituiu a Vice-Diretora do cargo, passando-o para outra professora da casa. Portanto, durante o ano letivo de 2003, a escola B teve quatro diretoras diferentes.

4.6 Algumas comparações entre as escolas A e B

Com o objetivo facilitar a comparação das escolas A e B, construíram-se quadros com as situações observadas nas escolas. Desta forma, o Quadro 1 apresenta de maneira sucinta como foi durante o ano de 2003: o início das aulas, o cotidiano de sala de aula, o recreio, a interação dos alunos especiais com o grupo, o término das aulas, a conversa com alunos, a conversa com professores, o questionário para os pais, a conversa com as Coordenadoras Pedagógicas, a conversa com Vice-Diretora e Diretora, a análise dos documentos e o clima escolar.

Quadro 1 – Breves comparações entre as escolas A e B

Situação observada	Escola A	Escola B
Início das aulas: entrada	Não há sinal para a entrada dos alunos na escola. O portão é aberto no horário determinado.	O sinal para a entrada é uma música instrumental, que pode ser ouvida por toda escola. Os alunos se reúnem no pátio onde fazem, juntamente com os professores, uma oração, para depois subirem em filas para as suas salas de aula.
Cotidiano de sala de aula:	Seguem algumas idéias pedagógicas de Freinet: os alunos sentam em círculos, as atividades são realizadas através de fichas, a lousa é pouco utilizada, tudo o que acontece naquele dia é registrado no Livro da Vida, os alunos trabalham de maneira autônoma, o número de alunos em sala de aula é menor do que nas demais escolas, em torno de 26.	As professoras transcrevem os conteúdos na lousa, explicam e os alunos copiam. Depois fazem as atividades e há a correção dos exercícios. Em outros momentos, observou-se o uso do livro didático: os alunos copiam os conteúdos e realizam os exercícios que depois são corrigidos na lousa ou oralmente.
Recreio:	Os alunos da oitava série são responsáveis pela organização do recreio. Tocam violão, ouvem músicas da atualidade no rádio, jogam futebol na	As Inspetoras de Alunos são responsáveis por “cuidar” do recreio, não há nenhum tipo de atividade recreativa. Em pequenos grupos, eles se organizam e realizam

	quadra e brincam.	suas brincadeiras, que, na sua maioria, se resumem a corridas uns atrás dos outros.
Interação dos alunos especiais com o grupo:	Os alunos normais conversam, brincam, ajudam, quando necessário, protegem, cuidam dos alunos especiais.	Os alunos especiais ficam isolados dos demais em um canto do pátio, conversam e brincam entre si, têm pouco contato com os demais alunos durante o recreio, mesmo estando no mesmo local.
Término das aulas: saída	É semelhante à entrada, não há sinal, os Professores controlam o horário e dispensam os alunos, que saem pelo portão.	Os alunos especiais são dispensados antes dos demais. Para os demais alunos, é tocada novamente uma música instrumental e estes saem correndo em direção ao portão lateral da escola.
Conversa com alunos:	Realizou-se a conversa com os alunos durante o recreio, sendo esta dividida entre os alunos da quinta série e os alunos da oitava série, tanto os normais quanto os especiais.	Realizou-se a conversa com os alunos durante o recreio, apenas com os alunos normais, pois não dominase a Linguagem Brasileira de Sinais (Libras), o que dificultou a comunicação com as alunas especiais.
Conversa com professores:	Realizada na sala de aula, sem a presença de alunos, pois estes estavam no recreio.	Realizada na sala de aula, com a presença dos alunos, por escolha da Professora.

Questionário para os pais:	Revisado e autorizado pela Coordenadora Pedagógica, entregue para os alunos especiais, em suas salas de aula, respondido pelos seus pais e devolvidos dentro do prazo determinado.	Apresentado à Coordenadora Pedagógica, que achou desnecessária sua revisão e autorizou-o sem lê-lo. Entregue para as alunas especiais em suas salas de aula e devolvido respondido apenas por uma delas. Os pais da outra aluna não responderam.
Conversa com a Coordenação Pedagógica:	Realizada em sua sala de trabalho, como uma conversa.	Realizada em sua sala de trabalho. A Coordenadora Pedagógica se mostrou insegura, fez questão de analisar o roteiro antes e solicitou, várias vezes, que preferia responder por escrito ao invés de gravar, mas seguiu-se o mesmo padrão: a gravação.
Conversa com Direção:	Realizada em sua sala de trabalho; o diálogo foi com a Diretora da escola.	Realizada em sua sala de trabalho; o diálogo foi com a Vice-Diretora da escola, pois a Diretora se recusou a participar da pesquisa.
Análise dos documentos:	Estudou-se o Plano Escolar, que não menciona a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular, apesar de ser uma prática já consolidada na escola.	Estudou-se o Regimento Escolar, que menciona sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular.

Clima escolar:	Percebeu-se nesta escola um clima acolhedor por parte de todos, assim, a produção dos dados empíricos fluiu de maneira agradável.	Percebeu-se nesta escola um clima acolhedor, apenas por parte dos alunos e de algumas professoras.
----------------	---	--

Concluiu-se, com a breve descrição das escolas A e B, que a escola A atende à população do bairro onde está situada. Mesmo sendo uma escola menor em número de alunos, professores, funcionários e espaço físico, suas instalações estão mais adequadas para a construção da escola inclusiva do que as da escola B, as rampas de acesso, a inexistência de escadas e degraus, o pátio, os jardins, a área verde, a estrutura física das salas de aula permitem uma boa luminosidade nesta escola, não se notando o mesmo na escola B; as salas de aula se situam no andar superior e as portas ficam todas para o mesmo corredor, sem iluminação natural, o que faz parecer uma escola escura e fria.

Foi interessante a coleta de dados nessas duas escolas, pois ambas se situam relativamente perto, em bairros vizinhos. Porém, com propostas e práticas pedagógicas diferenciadas. O sistema público de ensino, ao qual as duas escolas pertencem, apresenta, no mesmo município, significativas diferenças entre as escolas administradas pelo Governo Estadual e aquelas administradas pelo Governo Municipal.

As escolas administradas pelo Governo Municipal são de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, que conta com a Divisão de Ensino Fundamental (grupo de professores), responsável em zelar pelos aspectos administrativos e pedagógicos das escolas fundamentais do município, mas a responsabilidade pela supervisão deste trabalho é da Diretoria Regional de Ensino.

As escolas administradas pelo Governo Estadual são de responsabilidade da Diretoria Regional de Ensino, que conta com o Departamento de Ensino Fundamental, responsável por promover a supervisão, a consonância administrativa e pedagógica entre as escolas de ensino fundamental da rede estadual.

Ao seguir as recomendações de Bogdan e Biklen (1994), em uma pesquisa do tipo etnográfica sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais no

ensino regular, destacaram-se algumas das seguintes categorias de análise, que permitiram a elaboração do Quadro 2.

Quadro 2 – Algumas categorias de análise

Caracterização	Escola A	Escola B
Relação com os colegas:	Observou-se que os alunos especiais têm bom relacionamento com os demais alunos da escola.	Apenas uma das alunas especiais observadas se relaciona com os demais alunos da classe; a outra parece alheia e não busca interar-se com o grupo.
Como são tratados pelos professores:	Normalmente, como os outros alunos, porém, com atividades diferenciadas, quando necessário.	Algumas vezes, iguais aos outros alunos, outras vezes não. Observou-se raras adaptações na prática pedagógica dos professores, para facilitar o acesso das alunas especiais aos conteúdos.
Localização física na sala de aula:	A Fernanda está sempre sentada perto da Professora. O Marcos senta em qualquer lugar da sala de aula, junto com seus amigos.	Ambas as alunas sentam sempre nas primeiras carteiras, de frente para a lousa. Estão sempre sentadas uma ao lado da outra.
Como o professor definiu seu progresso:	São avaliados pelo que conseguem fazer.	Avaliam pelo rendimento, mas de maneira diferente dos demais alunos. Mas não se observa nenhuma avaliação diferenciada.

Plano de Ensino Individualizado: ³⁴	Observou-se adaptações de atividades apenas para a aluna especial.	Observou-se o uso de material concreto em apenas um contato para assimilação dos cálculos matemáticos (material dourado).
Quantidade ou natureza de contato com o professor:	Os alunos apenas esclarecem suas dúvidas sobre as atividades propostas e conversam assuntos variados com os professores.	As alunas mantêm contato com os professores durante a explicação das atividades.

A comparação realizada através dessas categorias de análise permitem identificar que, na escola A, a educação inclusiva ocorre com mais facilidade devido à sua proposta freinetiana. Na escola B, a imposição marca a inclusão do aluno com necessidade educacional especial no ensino regular. Assim, concluiu-se que somente gestão escolar da escola A proporciona a construção da escola inclusiva.

4.7 Análise de um incidente crítico

Para Hutmacher (1999, p. 70) estudar um incidente crítico é relevante, pois “são reveladores de um problema que ultrapassa os casos particulares, desencadeando-se um processo colectivo de questionamento, de análise de aprendizagem.”

Ao iniciar a pesquisa na escola B, observou-se que uma aluna especial, a Telma, havia ido para o ensino regular há pouco tempo e que isso estava causando certo desconforto para professores e alunos. A partir daí, decidiu-se investigar como funcionava o processo de encaminhamento do aluno da classe especial para o ensino

³⁴ De maneira formal, não se observou um Plano de Ensino Individualizado nas duas escolas, o que se observou foram adaptações metodológicas em algumas atividades.

regular, já que a escola possui classe especial para deficientes auditivos. Não se trata de outra pesquisa, mas de um estudo paralelo que foi sendo construído no decorrer da construção dos dados empíricos na escola B.

Iniciou-se a trajetória, conversando com a Professora da classe de deficientes auditivos, depois com a Professora de Matemática das quartas séries, com a Coordenadora Pedagógica e com a Vice-Diretora e, finalmente, com os alunos normais.

Com relação ao processo de inclusão da Telma, cada um dos sujeitos entrevistados deu uma resposta diferente sobre o encaminhamento dos alunos da classe especial para o ensino regular. Todas mencionaram a avaliação feita pelo professor, sobre as condições do aluno especial acompanhar o ensino regular, como se observa nas falas transcritas com as devidas correções ortográficas.

Normalmente, quem faz é a Professora que estava trabalhando com ela: aí a Professora senta com a Professora que é da sala que vai receber o aluno, e é feita uma avaliação (Depoimento da Professora da classe de deficientes auditivos - DA).

O encaminhamento foi assim: a Professora vem trabalhando com os alunos e elas, faz avaliações e mediante o que, a produção do aluno em sala de aula especial, foi que então elas viram que há necessidade de colocar aqui. Só que o caso da Telma foi uma coisa assim muito prematura, eu acho que deveria estar numa outra série, onde ela pudesse entender melhor a dinâmica da escola (Depoimento da Professora de Matemática das quartas séries).

É desenvolvido um trabalho, juntamente com o Professor Coordenador Pedagógico, a Professora da classe e a Professora da classe especial. É através de fichas diagnósticas e fichas de acompanhamento desses alunos. Ela vai fazer o encaminhamento desse aluno para a classe normal (Depoimento da Coordenadora Pedagógica).

O encaminhamento é feito depois de uma avaliação, que é feita pelo próprio professor da sala, da classe especial, então através dessa avaliação ele tem, é, como, é, mostrar pra Direção da escola, pra Coordenação que esses alunos estão sendo inclusos porque eles já têm condições de freqüentar a sala, é, a sala do curso normal (Depoimento da Vice-Diretora).

Percebe-se que o processo de encaminhamento do aluno da classe especial para o ensino regular ainda não está bem definido para os sujeitos da pesquisa.

Outro fator que intrigou, mas do qual se obteve poucas informações, foi a história escolar da aluna, pois seus pais não responderam ao questionário e, assim, tem-se apenas a fala da Professora da classe de deficientes auditivos, esclarecendo o fato.

A Telma veio pra cá ano passado, ela era de outra Escola Estadual. Ela freqüentou classe regular na primeira e segunda série, aí o ano passado que a Professora colocou, transferiu ela para a classe especial. Então ela ficou o ano passado na sala especial e esse ano ela foi para o ensino regular; ela fez o processo inverso o que não é tão correto. Porque já que ela estava no ensino regular, ela não poderia estar vindo para a sala especial (Depoimento da Professora da classe de deficientes auditivos - D.A.).

Nesta situação, observou-se o desconforto causado pela inclusão da aluna. Na conversa com os alunos normais relataram que:

A Telma é mais quietinha, ela não se enturma muito com a gente. Agora mesmo a gente tem mais uma aula, agora ela já não sobe com a gente por causa da escada (Depoimento de uma aluna normal da 4ª série).

A Telma é tratada de forma diferente, por causa que tem que tomá mais cuidado (Depoimento de uma aluna normal da 4ª série).

A inclusão é um processo e não algo que se empurre à força. Para que um aluno especial vá para classe comum é necessário, *a priori*, que se faça um trabalho de sensibilização com professores e alunos; depois lhes proporcione apoio técnico e científico. É necessário, ainda, que se reestruture fisicamente a escola e que este aluno seja aceito por todos; é claro que cada um com sua individualidade, mas de forma que o aluno especial se sinta parte do grupo e que o grupo o veja como um integrante da sua turma.

4.8 As características e as ações da gestão escolar nos contextos estudados

Durante os vários meses da pesquisa nas escolas A e B, observaram-se várias situações e ações da Gestão Escolar que devem ser destacadas. Tendo como

pressuposto que a Gestão Escolar une filosofia e política, realizando práticas de planejamento, organização, direção, coordenação e controle, seguiu-se as idéias de Dias (2002), que especifica a existência de três tipos de gestão da escola: autocrático, democrático e *laissez-faire*.

Na escola A, observou-se a gestão escolar presente nas decisões, mas deixando espaço para ouvir os demais. Seria o que Dias (2002) considera como gestão democrática e esta é a postura mais indicada no momento. Com relação à educação inclusiva, analisou-se que, mesmo sem apoio da Secretaria Municipal da Educação, são desenvolvidas práticas de consolidação da escola inclusiva, pois considerou-se ser esta uma escola inclusiva; porque apóia os professores em suas práticas, fornecendo embasamento científico para tal; busca profissionais de outras instituições, unindo ações administrativas com práticas pedagógicas e, principalmente dando voz aos pais, alunos, professores e funcionários e ouvindo-os. Nas palavras de uma aluna da oitava série:

Ah, eu amo aqui. Porque, por exemplo, você tem suas idéias, pode ir lá falar com a Diretora e ela pode aceitar suas idéias.

Na escola B, presenciou-se uma gestão escolar ausente, muito mais preocupada com o aspecto burocrático e administrativo do que com o pedagógico, buscava-se apenas acabar com os conflitos, caracterizando uma postura autocrática, com centralização de idéias, imposição de pontos de vista e com as ações decididas e executadas apenas pela Diretora e Vice-Diretora. Com relação à educação inclusiva, a única ação que se observou foi a de proporcionar a participação dos professores nos cursos oferecidos pela Diretoria Regional de Ensino.

Caracterizou-se, desta forma, o *locus* da pesquisa e seus sujeitos. O próximo capítulo discutirá as observações realizadas e sua relação com a literatura sobre o tema, proporcionando as discussões.

CAPÍTULO V

5 Discussões: a reconstrução do conhecimento

A escola tem de ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto dos actores sociais e dos grupos profissionais em torno de um projecto comum (NÓVOA, 1999, p. 35).

Ao realizar as discussões dos dados empíricos coletados, procurou-se tecer uma análise epistemológica, seguindo a noção de paradigma proposta por Kuhn (1992), pois considera-se paradigma o conjunto de crenças, técnicas, valores e opiniões compartilhadas pelos membros de uma sociedade, em uma época específica.

Destaca-se que a verdadeira dialética não se resume a uma síntese, mas na tensão existente e presente nos elementos contraditórios; assim, não se separou, na análise, o sujeito do ambiente. Considerou-se o sujeito humano como ser situado, datado, cultural, social e histórico.

Privilegiou-se a análise das abordagens microestruturais, mas sem perder de vista a possibilidade de conversão para outras ordens de análise. Observou-se e analisou-se a diversidade das práticas pedagógicas, administrativas e sociais da gestão escolar e sua relação com a educação inclusiva.

Nesta perspectiva, Demo (1993, p. 244) situa a escola contemporânea:

A escola moderna, para poder “puxar” a modernidade, sobretudo humanizá-la, precisa estar à frente das mudanças, o que exige recorrente atualização, sobretudo capacidade produtiva crítica e criativa. Isto não contradita, de modo algum, a necessidade de “ensino aprendizagem”, porque há conhecimentos que cabem aprender. Entretanto, mesmo estes, para atingirem a condição de fundamento da competência do sujeito histórico, precisam ser *recriados*, o que leva a afastar atitudes didáticas baseadas em mero ensino repetitivo, em provas reprodutivas, em cópia de aulas, em avaliações que apenas testam mera aprendizagem.

Partiu-se do pressuposto que a escola desenvolve suas funções, mediante suas concepções de educação, conseqüência da concepção de homem e sociedade,

determinada por um momento histórico. A escola, enquanto organização social, tem suas práticas e seus objetivos voltados para o universo cultural (TEIXEIRA, 1961, 1964, 1968,1997).

Ao analisar os dados empíricos produzidos nas escolas, percebeu-se que o cotidiano escolar é lugar privilegiado da análise social, pois abrange os múltiplos e complexos elementos que compõem esta organização, havendo relação entre universo cultural e a ação social. O detalhe é parte constituinte do todo social, assim “o mundo da vida cotidiana é a cena e o objeto de nossas ações e interações” (TEIXEIRA, 1990, p. 42).

Estudar o cotidiano escolar conduz a repensamentos e a redirecionamentos das questões educacionais e organizacionais, assim as ações são capazes de criar vínculos de solidariedade humana. O cotidiano é lugar privilegiado de análise da realidade, em que se manifestam, de forma menor, todas as características do dado social; o referencial epistemológico do cotidiano permite observar as miniaturas da vida social (TEIXEIRA, 1990).

O cotidiano nas escolas A e B permitiu ir além da aparência, dar conta dos determinantes que estão na profundidade da vida cotidiana, pois o sujeito individual é também sujeito coletivo, é ser integrado na sociedade. Ao estudar as duas escolas públicas, seguiram-se alguns dos pressupostos de Demo (1993) sobre tal instituição, como sua função na formação do cidadão crítico, na pressão que a sociedade organiza e exerce, no direito garantido de todo ser humano de ter acesso a ela:

Não há pretensão, com o presente trabalho, de se propor modelos, mas sugerir possíveis pistas para o estreitamento das relações entre a gestão escolar e a educação inclusiva, através do estudo do cotidiano escolar.

A pesquisa está situada em três esferas que merecem destaque:

- *Estrutura física*: recursos materiais, número de turmas e alunos, condições do prédio, organização dos espaços, entre outros;
- *Estrutura administrativa*: estilos de gestão escolar, formas de tomadas de decisões, participação dos sujeitos internos e externos da escola, entre outros;
- *Estrutura social*: relacionamentos entre os integrantes da escola, diálogo interno, clima de trabalho, entre outros.

A análise das escolas A e B perpassou por esses três pontos (NÓVOA, 1999). O primeiro abrangeu os recursos materiais, o número de alunos, a organização do espaço; o segundo enfatizou a gestão escolar, a tomada de decisão, o corpo docente, a comunidade e suas formas de expressão, a relação da escola com os órgãos externos; o terceiro referiu-se às relações existentes no cotidiano escolar entre os alunos, os professores e os funcionários, além da participação dos sujeitos internos na escola, sua cultura e clima social.

Considerou-se que a escola recebe interferência de três naturezas: as comportamentais, advindas da esfera individual e do grupo; as advindas da estrutura organizacional: hierarquia, funções, centralização; e a advinda da forma de gestão dos trabalhadores da instituição, que expressam as relações de coordenação, poder, liderança e proposta pedagógica (MELLO, 1998).

Nas escolas A e B, observou-se o que Silva Jr. (1993) destaca, pois o Estado de São Paulo é o único que ainda cultiva a questão do concurso público para o cargo de direção de escola, por acreditar que o saber técnico e especializado é domínio necessário para o exercício da função.

Incorporou-se como modelo de gestão escolar mais adequado à sociedade contemporânea: a participação. A gestão da escola que confia no seu corpo docente está motivando-o para o trabalho, porque estes profissionais podem expressar suas opiniões e inovar em sua prática; com o respaldo e a tomada de decisões realizada por todos os membros da unidade escolar, respeitando o nível hierárquico. A observação do cotidiano das escolas permitiu ressaltar que o ambiente escolar onde a comunicação se faz presente, o controle e a organização são realizados com responsabilidade e consciência, os objetivos da escola traçados são alcançados facilmente.

Teixeira (1990, p. 92) defende que a escola deve valorizar e aceitar as diferenças, respeitando que não há modelos educacionais, mas estilos que cada um adota. Nas suas palavras:

uma concepção ampliada de educação conduz necessariamente à valorização e à aceitação da diferença e da alteridade que trazem em si a idéia de que não existe uma única maneira correta de educar, mas estilos diferentes de educação, aos quais devem corresponder necessariamente diferentes formas de se organizar a escola.

A escola, para Nóvoa (1999), atua em três áreas: a escolar, a pedagógica e a profissional. A pesquisa se situou nas duas primeiras: na área escolar, que abrange as relações entre o ensino e o projeto educativo da escola, na qual estão os sujeitos, o currículo, os recursos, o corpo docente e os seus projetos educativos, e na área pedagógica, que abrange a relação entre professores, alunos e a gestão escolar.

Constatou-se que se a gestão da escola proporcionar um clima aberto de participação, de diálogo, estará trilhando os caminhos da construção da escola inclusiva. Acredita-se que a “pedagogia da escuta” permite levantar aspectos relevantes da história de cada um e do grupo. Sendo assim, o clima aberto facilita a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, pois estes participam do processo de ensino e expressam seus conhecimentos e opiniões, como pondera Brunet (1999, p. 132):

O ser humano age de acordo com o seu ambiente, construindo um repertório de base que lhe permite equilibrar os seus comportamentos. Numa instituição autoritária, onde a iniciativa individual é vista como suspeição, há a tendência para adoptar comportamentos passivos que evitem eventuais repreensões.

Relacionar gestão escolar e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, remete a um processo de mudança, visto como desafio, estímulo, confusão e até frustração.³⁵

Concorda-se com Glatter (1999, p. 146), ao relatar sobre os passos da mudança: *iniciação* – introdução de novas idéias e práticas; *implementação* – operacionalizar essas idéias; *institucionalização* – transformar essas novas idéias em rotinas, tornando estas parte do cotidiano escolar.

Estudar duas escolas públicas no mesmo município e situadas em bairros vizinhos foi um tópico ímpar para analisar as singularidades e as diferenças da gestão escolar. A escola A trabalha com a proposta da educação inclusiva com pouco apoio, via Secretaria da Educação e realiza uma prática diferenciada, em virtude da sua proposta pedagógica e da sua autonomia. A escola B, mesmo com todo apoio via

³⁵ Concorda-se com as palavras de Paulo Freire (1980, p. 100): “quando eu digo sonho possível é porque na verdade são sonhos impossíveis, e o critério da possibilidade ou impossibilidade dos sonhos é um critério histórico-social e não individual”.

Diretoria de Ensino e garantia nos seus documentos oficiais, tem a educação inclusiva no seu cotidiano que deixa muito a desejar.

Identificou-se, a partir dos dados empíricos, que a cobrança e presença dos pais é maior no que é local, ou seja, percebeu-se que, por ser municipal, os sujeitos se sentem mais próximos da escola A do que da B. A escola municipal pertence ao poder local, facilitando o acesso da comunidade à sua cultura organizacional e às ligações hierárquicas de controle e supervisão (HUTMACHER, 1999).

Esse aspecto permite tecer uma reflexão sobre a questão da relevância da municipalização total das escolas de Ensino Fundamental (TEIXEIRA, 1997). Sobre o assunto, Silva Jr. (1993, p. 14) relata que, ao se construir uma escola de acordo com os interesses da população, está se tirando-a do Estado e dando à população. Nos atuais discursos, da municipalização e da descentralização, tira-se do Estado a responsabilidade, dando a falsa idéia de que todos podem participar. “Pensar a escola pública significa pensar a crise do Estado brasileiro; significa, conseqüentemente, reinterpretar a relação entre sociedade política e sociedade civil no Brasil de hoje.”

A questão da autonomia das escolas é outro fator que merece destaque. As escolas A e B realizam sua prática pedagógica de maneira autônoma, tem a possibilidade de executar suas ações de acordo com sua própria filosofia educacional. Para Hutmacher (1999), o sistema burocrático e administrativo obedece às leis e às regras, de acordo com a norma; entretanto, a gestão escolar pode realizar um trabalho de carisma ou tradição, como observou-se nas escolas A e B.

Barroso (2003, p. 13) refere-se à questão da descentralização e da autonomia como a possibilidade que a população tem de ficar mais próxima das decisões que estão sendo tomadas e possa opinar ou participar destas. Para o autor, “a alteração vai no sentido de transferir poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como lugar central de gestão e a comunidade local” como parceira na tomada de decisões.

A escola B, de acordo com a definição do sistema estadual, é autônoma em termos administrativos e pedagógicos, pois oferece aos docentes e gestores capacitação e aperfeiçoamento constantes, bem como melhores condições de trabalho e remuneração do que na escola A. Analisou-se que a escola A também possui autonomia para desenvolver suas ações administrativas e pedagógicas, porém, a capacitação e

aperfeiçoamento dos profissionais, as condições de trabalho e remuneração são inferiores à escola B.

A realidade estudada apresentou caracteres multidimensionais, pois encontrou-se a questão do currículo formal e do currículo oculto,³⁶ sendo o último o somatório de tudo o que se aprende no cotidiano escolar e não apenas o que é ensinado em sala de aula. Observou-se que o currículo oculto, as vivências, o modo de vida escolar, foram essenciais para analisar que a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular não acontece apenas dentro das paredes da sala de aula, mas em todos os espaços da escola, como no pátio na hora do lanche, na entrada, na saída e nas atividades extra-escolares.

O currículo oculto permitiu analisar que:

Na escola, organização altamente burocratizada e autoritária, tais atitudes se manifestam no seu cotidiano perpassando todos os grupos que a constituem. Estes não manifestam uma recusa explícita e absoluta aos valores, normas e projetos, tampouco uma adesão arrebatada, mas uma resistência astuciosa e silenciosa. Dessa forma, os inúmeros projetos que o sistema de ensino tenta implantar enfrentam a resistência silenciosa dos professores, que, na impossibilidade de rejeitá-los abertamente, adotam atitudes que simplesmente dão a impressão de aceitação. No entanto, no espaço da sala de aula, onde têm uma certa liberdade, agem à sua maneira (TEIXEIRA, 1990, p. 184).

A escola A demonstrou que o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais acontece dentro e fora da sala de aula, pois há convivência mesmo fora da sala de aula e até mesmo fora da escola dos alunos normais e especiais. A interação dos alunos é estimulada em ações da gestão escolar.

Na escola B, as professoras entrevistadas e a Vice-Diretora garantiram que os alunos normais “aceitavam” os alunos especiais, mas, no decorrer do processo de produção dos dados empíricos, percebeu-se pelas observações, entrevistas e fotografias, que eles apenas convivem dentro da sala de aula, pois quando saem dela, ficam apenas com seus semelhantes. A interação dos alunos normais com alunos especiais é pouca, apenas convivem no mesmo ambiente e para a gestão da escola essa situação é considerada boa.

³⁶ Expressão utilizada por Walo Hutmacher (1999).

Ao analisar este aspecto, segundo a visão de Heller (1989), percebe-se que ser solidário não indica formação de comunidade, como no caso da escola B.

As mudanças de práticas pedagógicas em sala de aula são necessárias; porém não há uma política que garanta que isso aconteça no Ensino Fundamental. Em plena discussão sobre a educação inclusiva, respeito às diferenças dos alunos e metodologias diferenciadas, não se deveria observar o que se presenciou: alunos sentados uns atrás dos outros, copiando o conteúdo e respondendo aos questionários, ou, pior, em uma sala de aula, com duas alunas deficientes auditivas, a professora ditar o conteúdo sem ao menos se levantar da sua cadeira para verificar o que os alunos estão fazendo. Esta situação foi presenciada várias vezes na escola B, demonstrando o desinteresse do profissional com seus alunos.

A escola A pratica algumas idéias pedagógicas de Freinet.³⁷ Mesmo este movimento ser isolado dentro do universo público municipal realiza a articulação entre o saber, o ensino, os alunos e a aprendizagem. Observou-se uma metodologia de ensino diferenciada; os alunos são ativos e autônomos e os professores atuam como mediadores do processo de construção do conhecimento.

Brunet (1999) afirma que o tamanho da escola não influencia nos resultados do seu sucesso. A escola B tem condições de garantir o sucesso na sua prática em virtude do apoio das instâncias superiores à sua prática pedagógica; entretanto, a realidade se contradiz. Na escola A, as condições para realizar sua pedagogia são inferiores, mas os resultados são melhores em termos de aprendizagem.

Sobre a escola A, destaca-se que um dos pilares da Pedagogia Freinet é a questão da documentação, como registro da história da turma de alunos, descrevendo suas vivências coletivas e produção discente, além das expressões de cada aluno que integra o grupo e dos professores, pois acredita-se que o aluno é participante da história e produtor ativo de conhecimento. Celestin Freinet (1985) propõe a concepção de alunos como sujeitos inseridos num contexto social, histórico e político.

Ao relacionar as propostas pedagógicas de Freinet e os estudos sociais de Heller, pode-se refletir sobre sua inter-relação. Na Pedagogia Freinet, o aluno é concebido como ser ativo no processo de aprendizagem, consciente do mundo desigual

³⁷ Hutmacher (1999) acredita que a Pedagogia Freinet seja um movimento construído por professores, mas que fica à margem do sistema educacional.

em que se vive, capaz de transformar sua situação e a si mesmo, de acordo também com os estudos de Heller.

Observou-se na escola B uma distância entre o que se ensina na escola e o que se usa na vida. Acredita-se que o uso de recursos disponíveis com qualidade é mais significativo do que a sua quantidade, como, por exemplo, o livro didático. A falta dos recursos materiais não justifica a ineficácia do ensino. Na escola B, a aula expositiva centra-se na fala e nas atividades propostas, enfatizando a figura do professor, que age, muitas vezes, baseado na rotina e no improviso, e não conforme um planejamento refletido.

O que se observou entre a escola A e a escola B foi uma ambigüidade de práticas entre alunos, professores, funcionários de apoio e gestão escolar, mas ressaltou-se que a construção da escola inclusiva deve ter como princípio a prática pedagógica do aprender a aprender.

Outro aspecto que marca a diferença da escola A da escola B está relacionado com a participação e acolhida dos pais na escola. Na escola A, os pais são solicitados a comparecer, sempre por telefone, sem se adiantar o assunto; quando chegam, são recepcionados pela Coordenadora Pedagógica ou pela Diretora, que entram em alguma sala para conversar. Na escola B, os pais são solicitados a comparecer, através de bilhetes no caderno do filho, adiantando o que será conversado; são recepcionados pela professora, que fez o convite e conversam nos corredores, no pátio, durante o período que se ficou na escola, pôde-se presenciar alguns conflitos entre professoras e mães, mediados sempre pela Coordenadora Pedagógica na frente dos alunos.

Dourado (2003) afirma que a democratização da gestão escolar passa pelos processos democráticos, que visam ao acesso e à permanência do aluno na escola. Nesta perspectiva, na escola A, a equipe de gestão trabalha junto há alguns anos, buscando o processo de democratização. Na escola B, não se observou a formação de uma equipe de gestão, pois a Coordenadora Pedagógica iniciou seu trabalho em maio, a Diretora saiu em setembro e a Vice-Diretora em dezembro, situação que dificulta o processo de democratização da gestão escolar.

O comprometimento da equipe de gestão com o processo de democratização é necessário para que os alunos busquem o sucesso escolar. Nas palavras de Silva Jr. (1993, p. 84):

Um tal diretor será necessariamente alguém comprometido com o trabalho pedagógico de sua escola. Será alguém consciente da necessidade de recuperar a função social e a identidade própria da escola: alguém que, por isso mesmo, se empenhará na revitalização e na organização do ensino que se desenvolve no interior da instituição que dirige.

Outro fator a ser analisado é o clima escolar. É um elemento estável, pode ser considerado processo, pois evolui lentamente e, para ser alterado, requer mudanças nas estruturas da escola. Segundo Brunet (1999), tem-se dois pólos de qualificação do clima escolar: o clima fechado, ou do tipo autoritário, e o clima aberto, do tipo participativo. Um clima fechado representa uma gestão autoritária, rígida, constrangedora. Um clima aberto representa um meio participativo de reconhecimento do próprio indivíduo e do desenvolvimento de potencialidades.

Na escola A, observou-se um clima do tipo aberto e participativo, percebeu-se que a gestão escolar é capaz de dar voz ao outro e ouvi-lo. Assim, considerou-se que gestão da escola é vista enquanto organização social e o seu estilo influencia na sua prática. A gestão democrática permite que o professor inove pedagogicamente e que os alunos expressem sua opinião, exercendo sua cidadania dentro da escola. Na escola B, o clima pode ser considerado fechado ou do tipo autoritário.

Um ponto a ser mencionado na construção da escola inclusiva está relacionado com as adaptações curriculares, necessárias e essenciais para qualquer tipo de prática com alunos especiais. Os professores de ambas as escolas realizaram na sua prática pedagógica, mesmo sem ter consciência disso, adaptações curriculares de pequeno porte. Na escola A, esse processo tem apoio da gestão escolar, o que facilita sua execução.

Entretanto, as adaptações curriculares de grande porte, ou seja, aquelas que vão além da sala de aula, foram observadas apenas na escola A, pela equipe de

gestão.³⁸ Nas escolas A e B, as adaptações metodológicas ocorrem mais do que as curriculares.

Demo (1993) afirma que o professor não pode ser considerado culpado por tudo; é vítima do sistema, pois há outros fatores que influenciam, tais como: gestão institucional, equipamentos escolares, estruturas curriculares. Para o autor, educação não é sacerdócio. De acordo com suas idéias, para se alcançar um bom padrão de qualidade, é preciso resolver a questão do professor: valorização profissional, competência técnica, formação inicial e continuada.

Poderíamos colocar como meta para a qualidade do professor a *capacidade de elaborar projeto pedagógico próprio*. Para tanto, é mister competência formal e política acurada, que supõe outros processos formativos, conforme, víamos acima. Grande maioria dos professores básicos não conseguiu sequer colocar a questão, porque jamais produziu com a mão própria. Pior que isto, eles não teriam condições de incorporar na definição de professor esta exigência (DEMO, 1993, p. 88).

Demo (1993, p. 242) pondera que cada educador deve ter seu próprio projeto pedagógico: elaborar e executar seu próprio projeto, processo que não se acaba no resultado final. “Ao contrário, sempre reinicia a discussão, no meio-termo entre envolvimento e criatividade crítica. Um projeto pedagógico não pode gerar um tipo de ‘saber oficial’, que se enrijece e, por isso, passa a exigir fidelidade, em vez de competência.”

Sobre a formação continuada dos profissionais que atuam nas escolas, destacou-se que, em nível estadual, a quantidade de cursos é inferior ao municipal; entretanto, os cursos são direcionados a temas específicos, como é o caso da educação inclusiva. Durante o ano letivo de 2003, os professores da escola B, que estavam trabalhando com a educação inclusiva, eram dispensados no horário de trabalho para irem fazer o curso na Diretoria de Ensino. Enquanto isso, a Secretaria Municipal de Educação promovia cursos de interesse geral, com temas muitas vezes desvinculados

³⁸ Um exemplo: a gestão da escola A se reuniu com a mãe do aluno Marcos para conversarem sobre sua higiene, pois ele usa fraldas e necessita de pelo menos uma troca durante o período que permanece na escola. O resultado da conversa: a mãe recebeu permissão para ir trocar o filho antes do intervalo, para não constrangê-lo perante os demais alunos e o mesmo pudesse aproveitar o recreio. Nesse horário, o banheiro era fechado e a escola fornecia o colchonete e as fraldas, arrecadadas em uma campanha feita com os funcionários de apoio e professores.

dos interesses dos professores, como: teatro, confecção de velas coloridas, confecção de fonte luminosa, palestras motivacionais, entre outros.

Para Nóvoa (1999), analisar uma escola só terá sentido se este trabalho proporcionar melhorias no ensino. É o que se espera, pois a Secretaria Municipal de Educação não pode continuar com as ações que pratica e os professores da rede estadual deveriam investir em uma prática pedagógica mais qualitativa.

A análise das instituições escolares só tem sentido se for capaz de abrir o pensamento a outros possíveis. E só tem utilidade se tiver a inteligência de perceber os seus limites. Mas, hoje, não se pode passar ao lado de uma reflexão estratégica, centrada nos estabelecimentos de ensino e nos projectos, porque é aqui que os desafios começam e importa agarrá-los com utopia e realismo; dito de outro modo, é preciso olhar para a escola como uma topia, isto é, com um tempo e um espaço onde podemos exprimir a nossa natureza pessoal e social (NÓVOA, 1999, p. 42).

Destacou-se que ser gestor de uma escola pressupõe ser educador, pensar na educação, valorizar o educando, proporcionar um ambiente favorável para a aprendizagem, promovendo o sucesso escolar e trilhando os caminhos para construção da escola inclusiva. Acredita-se que o gestor escolar, antes de ser um especialista em gestão escolar, deve ser um especialista em educação (TEIXEIRA, 1997).

Há necessidade de repensar a gestão burocrática, em que as decisões são advindas das esferas superiores do sistema educacional e não estão voltadas para as questões pedagógicas do cotidiano escolar. Nesta perspectiva, a troca de experiências e os diálogos entre os sujeitos escolares são momentos ímpares de reflexão coletiva e condição necessária para a construção da escola inclusiva.

Para Silva Jr. (1993, p. 75):

A educação está, pois, no ponto de partida e no ponto de chegada da ação administrativa. No ponto de chegada, sob a forma de intervenção processada na “práxis” com o auxílio da administração. No ponto de partida, sob a forma do subsídio teórico que respalda a ação administrativa a ser elaborada. Em sentido estrito, a administração é sempre “da educação”, que lhe determina o substrato teórico e a direção da prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso, existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis. (FERNANDO PESSOA)

Ao finalizar a Dissertação de Mestrado, usa-se uma metáfora, comparando o processo de pesquisa com uma “teia de aranha”, pois a aranha fixa uma extremidade num suporte (teoria) por meio de um líquido viscoso, que é segregado por glândulas situadas debaixo do abdômen e que endurece, ao entrar em contato com o ar (conceitos). Tece fios em raios e depois uma espiral, enrolada do centro para fora (dados empíricos). Por fim, percorre o caminho inverso, a fim de fazer uma fina espiral fechada e aderente, destruindo a primeira, da qual só conserva as primeiras espirais centrais, que asseguram a rigidez do conjunto (análise dos dados). A aranha fica ligada à teia por um fio e quando um inseto cai na armadilha, a aranha o percebe pela vibração (conclusão do projeto de pesquisa).

No mundo em mutação social e política em que se vive, acredita-se ser a escola um lugar concreto, um estabelecimento de ensino, com identidade específica, um lugar onde há subjetividade.

O homem já nasce no cotidiano e aprende com o grupo a viver nele; assim, a ética se faz necessária à vida em comunidade social. A vida cotidiana é caracterizada pela sua espontaneidade e seus preconceitos.

Ao analisar a escola, sua gestão e sua relação entre a educação inclusiva, através do estudo do seu cotidiano, percebeu-se que há formas alternativas da gestão escolar lidar com os problemas diários, pois cada realidade tem suas singularidades. Enfatizou-se que os aspectos de ordem histórica, ideológica, sociológica, política e psicológica interferem na prática do gestor escolar. Acredita-se que a construção da escola inclusiva perpassa por alguns princípios destacados por Nóvoa (1999):

- Autonomia;
- Liderança organizacional;

- Articulação curricular;
- Otimização do tempo;
- Estabilidade profissional;
- Formação de pessoal;
- Participação dos pais;
- Reconhecimento do público;
- Apoio das autoridades.

Ao finalizar o trabalho, acredita-se, com mais segurança, que o gestor escolar deve ser um educador, lembrando sempre que a razão de existir das escolas são seus alunos.

O trabalho realizado não se finaliza em conclusões, mas abre perspectivas para estudos posteriores e busca incansável, na compreensão da escola e maneiras de melhorar sua qualidade. Considera-se alguns tópicos como ponto de partida para futuras pesquisas: formação inicial e continuada de professores gestores escolares para a construção da escola inclusiva.

Demais estudos sobre o cotidiano escolar podem apontar novas propostas pedagógicas e organizacionais, na busca da compreensão da alteração da realidade educacional atual.

Acredita-se que, para a construção da escola inclusiva, há necessidade da jornada única de trabalho para os professores, para que estes possam organizar o seu próprio projeto pedagógico em consonância com o da escola e estabelecer vínculos com os atores escolares.

O professor, que a cada período está numa escola diferente, corre o risco de ficar descompromissado com a finalidade da escola pública. A atual situação imposta pela sociedade capitalista separa cada vez mais o trabalhador do pensar e do fazer.

À gestão escolar cabe muito mais do que uma técnica, cabe incentivar a troca de idéias, a discussão, a observação, as comparações, os ensaios e os erros, é liderar com profissionalismo pedagógico. Cada escola tem sua própria personalidade, suas características, seus membros, seu clima, sua rede de relações. Entretanto, acredita-se que a gestão escolar não pode apoiar-se apenas na rotina, pois prejudica sua proposta de trabalho.

A gestão escolar é um ato político que envolve a tomada de posição e a expressão de engajamentos. Conhecer a escola é perceber seu ambiente de trabalho profundamente, é facilitar intervenções, mudanças e transformações.

Acredita-se na gestão democrática e participativa, pois é processo de luta política e aprendizagem, indo além dos limites da prática educativa e abrangendo as práticas sociais; para isso, necessita da autonomia, da participação e da democracia.

Não se deve esperar as políticas educacionais para inovar em propostas e práticas; deve-se buscar na própria autonomia das escolas os elementos para agir e construir, dentro do clima e da cultura local.

Refletiu-se com o trabalho sobre algumas formas de intervenção na situação educacional atual, que possibilitam o enfrentamento dos desafios com conhecimento e sabedoria. A sociedade contemporânea necessita de ética, esta, por sua vez, calcada nos alicerces da solidariedade.

É pertinente, no momento, destacar alguns pontos que são necessários para a construção da escola inclusiva, diante das necessidades especiais mais comuns.

Pensar na construção da escola inclusiva para deficientes auditivos é colocar quem fala sempre de frente, para que o aluno possa realizar a leitura labial, posicionando-o bem próximo à lousa e ao professor. Outra possibilidade é a escola providenciar um instrutor capacitado na Língua Brasileira de Sinais (Libras), desde que os pais tenham optado por esta forma de comunicação. O ideal é que este profissional ensine os professores e os demais alunos. É relevante que os profissionais da escola inclusiva, que irão trabalhar com deficientes auditivos, conheçam o funcionamento dos aparelhos auditivos. Solicitar para o aluno repetir suas instruções; desta forma verá se ele compreendeu a proposta. Usar muitas representações gráficas, que facilitam a compreensão e o entendimento dos conteúdos.

A escola inclusiva para deficientes visuais deve possuir material didático apropriado: regletes (régua para escrever em Braille) e soroban. É necessário que a escola providencie um profissional capacitado para ensinar alunos e professores a ler e a escrever em braille. Os alunos normais podem auxiliar o aluno deficiente visual na sua locomoção pela escola, através de instruções, oferecendo o braço flexionado para que o aluno segure pelo cotovelo. A escola deve colocar cercados no chão, abaixo dos extintores de incêndio e corrimão nas escadas. Outra possibilidade disponível

atualmente e de fácil acesso às escolas é o sintetizador de voz que possibilita ao cego ler e escrever no computador. Descrever os ambientes com detalhes e não mudar os móveis de lugar sem antes comunicar ao aluno cego.

Para os alunos deficientes físicos, a escola inclusiva não pode ter barreiras arquitetônicas, devem possuir rampas de acesso, barras de apoio, alargamento das portas. O mobiliário da sala de aula deve ser adaptado ao tipo de necessidade do aluno. Com relação aos materiais de apoio pedagógico, podem ser utilizados suportes para lápis, presilhas para prender o papel na carteira, computadores que funcionam com o toque na tela, entre outros. Proporcionar ao aluno deficiente físico a mudança de lugar durante a aula para evitar o cansaço, usar materiais diferentes para auxiliá-lo nas atividades.

A escola inclusiva para alunos com deficiência mental deve ter como pressuposto que estes têm dificuldade em operacionalizar idéias abstratas. Muitas vezes, há necessidade de acompanhamento individual e contínuo. A escola deve proporcionar um ambiente agradável, livre de preconceitos e discriminações, para que além do aprendizado acadêmico possa ser educado do ponto de vista social. Em sala de aula, posicionar o aluno deficiente mental próximo ao professor para que este possa auxiliá-lo quando necessário; proporcionar o desenvolvimento de habilidades interpessoais, ou seja, não se sentir constrangido ao pedir ajuda; tratá-lo de acordo com a sua idade cronológica. Ao adaptar conteúdos, ser cauteloso e avaliar o aluno pelos seus avanços e habilidades; nunca compará-lo com os demais alunos da turma.

Portanto, a construção da escola inclusiva perpassa pela formação inicial e continuada dos profissionais, abertura à comunidade interna e externa, processos de sensibilização e de informação, prática pedagógica, norteadas por um referencial teórico, construção de uma Proposta Pedagógica que emergja dos sujeitos da escola, formação de redes de apoio com demais instituições e avaliação constante do serviço prestado.

A pesquisa proporcionou uma oportunidade ímpar de aprimorar conhecimentos sobre posturas e práticas de lidar com o outro, aceitando este como ele é; suas diferenças e limitações; fazer da deficiência a possibilidade da busca por novas habilidades.

Na conclusão deste trabalho, teve-se a clara percepção da sua inconclusão.

Referências

- AKASHI, Lucy T. e DAKUZAKU, Regina Y. Pessoas com deficiência: direitos e deveres. In: FELICIDADE, Norma (org). **Caminhos da Cidadania: um percurso universitário em prol dos direitos humanos**. São Carlos: EDUFSCar, 2001.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 39-50, julho 2001.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWADSZNJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 2001. (parte 2)
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- _____. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, Ivani (org.). **A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.
- _____. Tendências atuais da pesquisa na escola. **CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, p.1-9, dez. 1997.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. A inclusão social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia**, nº 2, p. 63-70, 1994.
- _____. **A Implantação e Implementação de Ações e Serviços de Educação Especial Inclusiva no Município de Vargem Grande Paulista**. Disponível em: <www.entreamigos.com.br> Acesso em 17 de nov. de 2000.
- _____. Paradigmas da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**. Ano XI, n. 21. Brasília: LTR Editora, 2001, p. 160-176.
- AZANHA, José Mário P. Planos e políticas de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. In: **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica – Leituras**. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 102 – 126.
- BARROS, Roberto S. M. **A Ilustração Brasileira e a Idéia de Universidade**. São Paulo: Convívio – EDUSP, 1986.
- BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura S. C. **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 11 – 32.
- BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1992.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto – Portugal, 1994.
- BORDIGNON, Genuíno, GRACINDO, Regina V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura S. C., AGUIAR, Márcia A. da S. (orgs). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.147-176.

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

BRASIL, **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Ministério da Justiça/Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, 2.ed., 1997.

BRASIL, Lei 7.853, **Os Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência**: Decreto nº 914/93. Brasília: CORDE, 1989.

BRASIL, Lei Federal nº 8.069, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

BRASIL, Lei nº 4.024/61, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial, 21 de dezembro de 1961.

BRASIL, Lei nº 5.692/71, **Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus**. Brasília: Diário Oficial, 12 de agosto de 1971.

BRASIL, Lei nº 9.394/96, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da educação e do Desporto, 1996.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares**: estratégias para educação de alunos com necessidades especiais. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL, Parecer nº17, **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, na Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 2001.

BRASIL, **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2000.

BRUNET, Luc. Clima de trabalho e eficácia na escola. In: NÓVOA, António. **As Organizações Escolares em Análise**. 3.ed. Dom Quixote: Lisboa, Portugal, 1999, p. 123 – 140.

BUENO, José Geraldo S. **Educação Especial Brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

BUFFA, Ester. O conflito centralização/descentralização na discussão da LDB (Lei 4024/61). **Cadernos ANPEd**, nova fase, n.2, 1989. p. 15-21.

BUFFA, Ester; PINTO, Gelson de Almeida. **Arquitetura e Educação**: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893/1971. São Carlos: EDUFSCar, INEP, 2002.

BUSSMANN, Antonia Carvalho. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, Ilma Passos (org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

- CALDEIRA, Anna Maria S. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 95, p. 5-12, nov. 1995.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.
- CAPELLINI, Vera L.M.F. **A Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em Classes Comuns: avaliação do rendimento acadêmico**. (Dissertação de Mestrado) São Carlos: UFSCar, 2001.
- COSTA, Cristina. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1997.
- CASTRO, Amélia A. D. de. Orientações didáticas na Lei de Diretrizes e Bases. In: **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica – Leituras**. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 178-197.
- CUNHA, José. **A Caminho da Sociedade Inclusiva**. Jornal da Cidade, Bauru, 23 de set. de 2001. Caderno JC nos Bairros, p.01-03.
- CURY, Carlos Roberto Jamil, **Ideologia e Educação Brasileira: católicos e liberais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1985.
- _____. Parecer nº 04/2002 **Recomendações ao Conselho Nacional de Educação: tendo por objeto a educação inclusiva de pessoas portadoras de deficiência**. Brasília: Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação, 2002.
- DANIEL, Roberto Francisco. **Sem Medo de Voar**. Bauru, SP: LIPEL, 2003.
- DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. 3.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.
- DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- _____. **A Nova L.D.B.: ranços e avanços**. Campinas: Papyrus, 1997.
- _____. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- DIAS, José Augusto. Gestão da Escola. In: **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica – Leituras**. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 268 – 282.
- DOURADO, Luiz F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. C. **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 77-96.
- DUPAS, Maria Angélica. **Pesquisando e Normalizando: noções básicas e recomendações úteis para a elaboração de trabalhos**. São Carlos: EDUFSCar, 2002.
- ESCOLA ESTADUAL “Joaquim De Michelli”. **Regimento Escolar**. Bauru, 2003.
- ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL “Lígia Alexandrina Nava Cury”. **Plano Escolar**. Bauru, 2003.
- ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. **A Escola: um enfoque fenomenológico**. São Paulo: Escuta, 1993.
- FAUSTINI, Loyde A. Estrutura administrativa da educação básica. In: **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica – Leituras**. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 137 – 151.

- FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração Escolar**: um problema educativo ou empresarial. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- FERREIRA, Júlio Romero. A nova L.D.B. e as necessidades educativas especiais. **CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 1-7, set. 1998.
- FERREIRA, Naura S. C. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In: FERREIRA, Naura S. C. (org.) **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendência, novos desafios. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 97-115.
- FRANCO, Augusto de. **Transformando a Arte da Guerra na Arte da Política**. Programa AED de Empreendedorismo Político. Brasília, 2001.
- FREINET, Celestan. **Pedagogia do Bom Senso**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1985.
- FREIRE, Paulo. Educação. O sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. (org). **O Educador**: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1980, p. 90-101.
- GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização. In: GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E (orgs.). **Autonomia da Escola**: princípios e propostas. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.33-42.
- GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José. Escola e democracia: um tema revistado. In: GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E (orgs.). **Autonomia da Escola**: princípios e propostas. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.15-22.
- _____. Escola cidadã: a hora da sociedade. In: GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E (orgs.). **Autonomia da Escola**: princípios e propostas. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.43-50.
- GANDIN, Danilo. **Planejamento como Prática Educativa**. 9.ed. São Paulo: Loyola, 1997.
- GATTI, Bernadete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.
- GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomás Tadeu, GENTILI, Pablo (orgs) **Escola, S.A.** Brasília: CNTE, 1996. p.9-49.
- GEWADZNAJDER, Fernando; ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001. (parte 1)
- GLATTER, Ron. A gestão como meio de inovação e mudanças nas escolas. In: NÓVOA, António. **As Organizações Escolares em Análise**. 3.ed. Dom Quixote: Lisboa, Portugal, 1999, p. 141 – 161.
- GOERGEN, Pedro. A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, ano 5, n. 31, p. 01-18, jul. 1986.
- GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre Iniciação à Pesquisa Científica**. Campinas: Alínea, 2001.
- GUTIÉRREZ, Gustavo L., CATANI, Afrânio M. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Naura S. C. (org.) **Gestão Democrática**

da Educação: atuais tendências, novos desafios. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 59-76.

HELLER, Agnes. **Sociologia da Vida Cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

_____. **O Cotidiano e a História**. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

HUET, Aparecida B. S. **Construindo a Proposta Pedagógica da Escola:** vivendo a política educacional em diferentes tempos e lugares do sistema de ensino. (Tese de Doutorado) São Paulo: PUC, 2000.

HUTMACHER, Walo. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistema às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, António. **As Organizações Escolares em Análise**. 3.ed. Dom Quixote: Lisboa, Portugal, 1999, p. 45 – 76.

JAERGER, Werner. **Paidéia**. São Paulo: Martins Fontes, 1936.

JANNUZZI, Gilberta S de M. **A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

KERLINGER, Fred N. **Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: EDUSP, 1980.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 3.ed. São Paulo: Debates, 1992.

LÜCK, Heloísa. **Ação Integrada:** administração, supervisão e orientação educacional. 19.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LÜDKE, Menda; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Nilson J. **Cidadania e Educação**. Coleção: Ensaio Transversais. São Paulo: Escrituras, 1997.

MACHADO, Ozeneide Venâncio de Mello. Pesquisa qualitativa: modalidade fenômeno situado. In: BICUDO, Maria Ap. V., ESPÓSITO, Vitória H. C. **Pesquisa Qualitativa em Educação:** um enfoque fenomenológico. 2.ed. Piracicaba: Unimep, 1997. p. 35-46.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação:** da antiguidade aos nossos dias. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES, Carlos Antonio. Integração: uma via de mão dupla na cultura e na sociedade. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org). **A Integração de Pessoas com Deficiência**. São Paulo: Memnon, 1997. p 18-23.

MANTOAN, Maria Teresa E. (org). **A Integração de Pessoas com Deficiência**. São Paulo: Memnon, 1997. p.6-8; p.137-141.

_____. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **CEDES**, Campinas: SP, v.19, n.46, p.01-11, set. 1998.

_____. **Inclusão Escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Joel. **Um Enfoque Fenomenológico do Currículo:** educação como poíesis. São Paulo: Cortez, 1992.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil:** histórias e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Bases Históricas da Educação Especial no Brasil e a Perspectiva da Educação Inclusiva.** (texto produzido para a disciplina Educação Especial no Brasil-UFSCar) – mimeo, 2000.

_____. **Bases Legais da Educação Especial no Brasil.** (texto produzido para a disciplina Educação Especial no Brasil-UFSCar) – mimeo, 2001.

_____. **Raízes Históricas da Educação Inclusiva.** (texto produzido para o Seminário Avançado sobre Educação Inclusiva). UNESP- Marília, mimeo, 2001.

_____. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina S. e MARINS, Simone C. F. (orgs.). **Escola Inclusiva.** São Carlos: EDUFSCar, 2002.

MELLO, Roseli R. de. **Os Saberes Docentes e a Formação Cotidiana nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental:** um estudo de casos múltiplos de tipo etnográfico. (Tese de Doutorado) São Carlos: UFSCar, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. São Paulo: Hucitex, 1993.

MINTO, César Augusto. Educação Especial: Da LDB aos Planos Nacionais de Educação – MEC e Proposta da Sociedade Brasileira. In: PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone (orgs.) **Escola Inclusiva.** São Carlos: EDUFSCar, 2002. p.11-39

MOREIRA, Roberto. A estrutura didática da educação básica. In: **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica – Leituras.** 2.ed. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 152 – 177.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República.** São Paulo: EDU/EDUSP, 1974.

NEVES, Tânia Regina L. O movimento de auto-advocacia e a educação para a cidadania. In: PALHARES, Marina S. e MARINS, Simone C. F. (orgs.). **Escola Inclusiva.** São Carlos: EDUFSCar, 2002. p. 41-44.

NOSELLA, Paolo. A pesquisa e a formação do espírito acadêmico. **Saberes,** Jaraguá do Sul –SC, n. 2, p. 01-07, 2000.

NOVAIS, Fernando. O Brasil nos quadros do antigo sistema colonial. In: MOTA, C.G. (org.) **Brasil em Perspectiva.** 15.ed. São Paulo: DIFEL, 1985. p.47 – 63.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, António. **As Organizações Escolares em Análise.** 3.ed. Dom Quixote: Lisboa, Portugal, 1999, p. 13 – 43.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. O ensino Fundamental. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (orgs) **Organização do Ensino no Brasil:** níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002.

PAIVA, José Maria de. **Colonização e Catequese.** São Paulo: Cortez, 1982.

PAIVA, Vanilda. **Educação Popular e Educação de Adultos:** contribuição à história da educação brasileira. São Paulo: Loyola, 1984.

- PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- PRIETO, Rosângela G. Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil. In: In: PALHARES, Marina S. e MARINS, Simone C. F. (orgs.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EDUFSCar, 2002. p. 45-60.
- ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil: 1930-73**. Petrópolis: Vozes, 1978.
- ROMÃO, José. Diretores escolares e gestão democrática da escola. In: GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José. Escola cidadã: a hora da sociedade. In: GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E (orgs.). **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.91-102.
- ROMÃO, José. PADILHA, Paulo R. Planejamento socializado ascendente na escola. In: GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José. Escola cidadã: a hora da sociedade. In: GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E (orgs.). **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.75-90.
- ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de. Desafio à escola pública: tornar em suas mãos seu próprio destino. **CEDES**, Campinas: SP, v.21, n.55, pp. 01-13, nov. 2001.
- SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan.; STAINBACK William. **Inclusão - Um Guia para Educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.129-141.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- _____. **Um Discurso sobre as Ciências**. 8.ed. Porto: Edições Afrontamento, 1996.
- _____. **A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. Concepções de dissertação de mestrado centrada na idéia de monografia de base. **Educação Brasileira**, Brasília, n. 13, p. 159-168, 2º.sem. 1991.
- SELLTIZ, Claire et al. **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**. São Paulo: EDUSP, 1974.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SILVA, Jair M. da. **A Autonomia da Escola Pública**. Campinas: Papyrus, 1996.
- SILVA Jr. Celestino Alves. **A Escola Pública como Local de Trabalho**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- SOUZA, Sandra Zákia L.; PRIETO, Rosângela G. A educação especial. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (orgs) **Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002. p.123-136.
- SPÓSITO, Marília Pontes. Educação, gestão democrática e participação popular. In: BASTOS, João B. **Gesta Democrática da Educação**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 45-56.

SPOZATI, Aldaíza. Exclusão Social e Fracasso Escolar. **Em Aberto**, Brasília: DF, v.17, n.71, p.21-32, jan.2000.

STAINBACK, Susan.; STAINBACK William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TEIXEIRA, Anísio S. Que é administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.36, n.84,1961. p. 84-89.

_____. A escola pública é o caminho para a integração social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.52, n.95, jul/set. 1964. p. 210-213.

_____. Natureza e função da administração escolar. In: TEIXEIRA, Anísio; RIBEIRO, José Q.; BREJON, M & MASCARO, C. C. **Administração Escolar**. Salvador, ANPAE, 1968.

_____. **Educação para Democracia**: introdução à administração educacional. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Antropologia, Cotidiano e Educação**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

THIOLLENT, Michel. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 45-50, maio 1984.

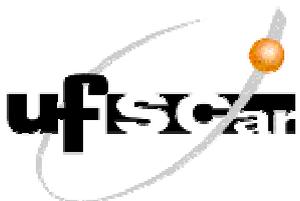
UNESCO, Organização das Nações Unidas. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien: Tailândia, 1990.

WARDE, Mirian. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, p. 67-75, maio 1990.

ANEXOS

Anexo I

Modelos dos Termos de Consentimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO - Pais

Eu, _____ responsável pelo
(a) aluno (a) _____, matriculado na Escola
_____, abaixo assinado, ciente dos objetivos
da pesquisa intitulada **“Os caminhos para a construção da escola inclusiva: um estudo comparativo do tipo etnográfico sobre a relação entre o processo de inclusão e a gestão escolar”**, que pretende analisar e avaliar, para depois propor ações que visem melhor atendimento educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais que freqüentam o ensino regular. Conduzida pela mestranda THAÍS CRISTINA RODRIGUES TEZANI, e sob a orientação da Prof^a Dr^a Aparecida Barco Soler Huet, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

Desta forma, concordo que meu (minha) filho (a) participe da mesma e permito a realização de filmagens, fotografias e aplicação de entrevistas, em situações previamente combinadas.

Concordo, também, com a divulgação dos resultados provenientes dessa pesquisa, com o objetivo de colaborar com as pesquisas científicas, sendo preservado o direito de sigilo à identidade pessoal dos participantes.

Bauru- SP, _____ de _____ de _____ .



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO - Professores

Eu, _____ professor (a) da Escola _____, abaixo assinado, ciente dos objetivos da pesquisa intitulada **“Os caminhos para a construção da escola inclusiva: um estudo comparativo do tipo etnográfico sobre a relação entre o processo de inclusão e a gestão escolar”**, que pretende analisar e avaliar, para depois propor ações que visem melhor atendimento educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais que freqüentam o ensino regular. Conduzida pela mestranda THAÍS CRISTINA RODRIGUES TEZANI, e sob a orientação da Prof^a Dr^a Aparecida Barco Soler Huet, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

Desta forma, concordo em participar da mesma e permito a realização de filmagens, fotografias e aplicação de entrevistas, em situações previamente combinadas.

Concordo, também, com a divulgação dos resultados provenientes dessa pesquisa, com o objetivo de colaborar com as pesquisas científicas, sendo preservado o direito de sigilo à identidade pessoal dos participantes.

Bauru- SP, _____ de _____ de _____ .



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

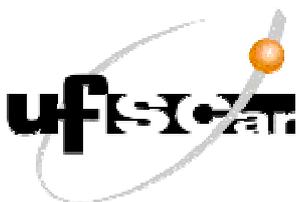
TERMO DE CONSENTIMENTO – Coordenadores Pedagógicos

Eu, _____ Coordenadora Pedagógica da Escola _____, abaixo assinado, ciente dos objetivos da pesquisa intitulada **“Os caminhos para a construção da escola inclusiva: um estudo comparativo do tipo etnográfico sobre a relação entre o processo de inclusão e a gestão escolar”**, que pretende analisar e avaliar, para depois propor ações que visem melhor atendimento educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais que freqüentam o ensino regular. Conduzida pela mestranda THAÍS CRISTINA RODRIGUES TEZANI, e sob a orientação da Prof^a Dr^a Aparecida Barco Soler Huet, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

Desta forma, concordo em participar da mesma e permito a realização de filmagens, fotografias e aplicação de entrevistas, em situações previamente combinadas.

Concordo, também, com a divulgação dos resultados provenientes dessa pesquisa, com o objetivo de colaborar com as pesquisas científicas, sendo preservado o direito de sigilo à identidade pessoal dos participantes.

Bauru- SP, _____ de _____ de _____ .



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
 CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO – Vice-Diretores e Diretores

Eu, _____ Diretor (a) ou Vice-Diretor (a) da Escola _____, abaixo assinado, ciente dos objetivos da pesquisa intitulada **“Os caminhos para a construção da escola inclusiva: um estudo comparativo do tipo etnográfico sobre a relação entre o processo de inclusão e a gestão escolar”**, que pretende analisar e avaliar, para depois propor ações que visem melhor atendimento educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais que freqüentam o ensino regular. Conduzida pela mestrandia THAÍS CRISTINA RODRIGUES TEZANI, e sob a orientação da Prof^a Dr^a Aparecida Barco Soler Huet, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

Desta forma, concordo em participar da mesma e permito a realização de filmagens, fotografias e aplicação de entrevistas, em situações previamente combinadas.

Concordo, também, com a divulgação dos resultados provenientes dessa pesquisa, com o objetivo de colaborar com as pesquisas científicas, sendo preservado o direito de sigilo à identidade pessoal dos participantes.

Bauru- SP, _____ de _____ de _____ .

Anexo II

Modelo do questionário aplicado aos pais dos alunos especiais



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Senhores pais:

Estou enviando, aos Senhores, esse questionário com o objetivo de conhecer detalhadamente a história de vida, percurso escolar e caracterização familiar dos seus (suas) filhos (as), visando analisar e avaliar o envolvimento da escola em relação ao aluno, com necessidades educacionais especiais que freqüentam o ensino regular.

Diante dos resultados obtidos será possível propor novas perspectivas para a melhoria do atendimento educacional dos (as) seus (suas) filhos (as).

Conto com a colaboração dos Senhores, em responder as perguntas e devolver o questionário na escola do (a) seu (sua) filho (a), para a Coordenação Pedagógica no prazo de 5 dias.

Estou à disposição para qualquer esclarecimento ou informação.

Antecipadamente agradeço a colaboração dos Senhores.

Atenciosamente.

THAÍS CRISTINA RODRIGUES TEZANI
Mestranda em Fundamentos da Educação pela
Universidade Federal de São Carlos
Contato: 2304324



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IDENTIFICAÇÃO DO(A) ALUNO(A):

1. Nome: _____
2. Data de nascimento: _____ Sexo: F M
3. Escola: _____ Série _____
4. Tipo de deficiência: _____
5. O que frequenta além a escola?:
Fonoaudióloga Aula particular Psicóloga Psicopedagoga
Outro: _____

CARACTERIZAÇÃO DA FAMÍLIA:

6. Preencha a tabela:

Membros da família	Idade	Escolaridade	Profissão
Mãe			
Pai			
Irmãos			
Avós			
Tios			
Empregados			
Outros			

7. Quantos trabalham na família? _____
8. O total dos rendimentos mensais da família variam:
 - a) De 1 à 3 salários mínimos;
 - b) De 3 à 5 salários mínimos;
 - c) De 5 à 7 salários mínimos;
 - d) De 7 à 10 salários mínimos;
 - e) Acima de 10 salários mínimos;

14. O (a) Senhor (a) foi informado (a) ou participou da decisão sobre o encaminhamento para o tipo de classe seu (sua) filho (a) iria frequentar?:

Não

Sim, especifique como: _____

15. O (a) Senhor (a) mantém contato com os professores do (a) seu (sua) filho (a)?

Apenas nas reuniões de pais

Apenas nas festas e eventos da escola

Sempre quando solicitado (a)

Constantemente

Nunca

16. Quando foi o último contato com a escola do (a) seu (sua) filho (a)?:

17. A sua presença na escola do (a) seu (sua) filho (a) é:

Nos eventos

Sempre que solicitado (a)

Constantemente

Nunca

18. Quando o (a) Senhor (a) entra em contato com a escola do (a) seu (sua) filho (a), procura por quem?:

Professor

Coordenador

Vice-Diretor

Diretor

Inspetor de alunos

Outros: _____

19. O (a) Senhor (a) considera o atendimento ao seu filho nesta escola:

excelente

ótimo

bom

regular

péssimo

Justifique: _____

20. Se o (a) Senhor (a) pudesse mudar algo na escola e no atendimento com relação ao seu (sua) filho (a), o que mudaria?: _____

21. O que não mudaria e manteria como está na escola de seu (sua) filho (a)?:

Anexo III

Roteiros personalizados utilizados para a realização das entrevistas individuais com os sujeitos da pesquisa

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

Alunos normais e especiais

- Pensamento sobre a escola;
- Número de anos que estuda na escola;
- Vínculo com a turma de alunos;
- Relacionamento com os demais alunos da escola;
- Bem-estar na escola;
- Diferença com relação ao aluno especial;
- Mudanças que faria na escola;
- Opinião sobre a gestão da escola.

Professora da classe de deficiente auditivo (DA)

- Avaliação e encaminhamento do aluno da classe especial para o ensino regular;
- Suporte oferecido ao aluno especial para acompanhar o ensino regular;
- Número de alunos a serem encaminhados ao ensino regular, no ano e providências necessárias;
- Orientação para as professoras;
- Detalhes sobre o trabalho com o aluno deficiente auditivo;
- Trabalho do Centrinho;
- Opinião sobre a inclusão;
- Papel da gestão escolar no desenvolvimento da prática pedagógica do professor.

Professora do ensino regular que trabalha com a educação inclusiva

- Informações sobre o aluno com necessidade educacional especial;
- Contato com os pais para troca de informações;
- Decisões adotadas: prática ou estudos realizados;
- Encaminhamento do aluno com necessidade educacional especial para o ensino regular;
- Avaliação da aprendizagem do aluno com necessidade educacional especial no ensino regular;
- Adaptações feitas em sala de aula para que o aluno com necessidade educacional especial, desenvolva a atividade proposta;
- Providências que a gestão escolar fez ou faz para auxiliar o trabalho do professor em sala de aula;
- Preparação dos demais alunos para receber o aluno especial;
- Ações adotadas pela gestão escolar para auxiliar o trabalho do professor, que trabalha com a educação inclusiva;
- Apoio das Universidades;
- Opinião sobre o processo de inclusão.

Coordenação Pedagógica

- Busca de informações sobre o aluno com necessidade educacional especial;
- Encaminhamento do aluno da classe especial para a classe comum;
- Auxílio do Coordenador Pedagógico na prática pedagógica do professor que trabalha com a educação inclusiva;
- Adaptações feitas ou orientadas que sejam feitas, pelo Coordenador Pedagógico, para garantir o processo de inclusão;
- Capacitação dos profissionais para trabalharem com a educação inclusiva;
- Atividades internas ou externas;

- Preparação da escola para receber os alunos com necessidades educacionais especiais;
- Ações da gestão escolar adotadas para auxiliar o trabalho dos professores, com relação à sua prática com alunos especiais;
- Colaboração das ações administrativas com as práticas pedagógicas;
- Ações em que se baseiam os princípios da gestão democrática na escola;
- Opinião sobre a inclusão.

Diretora e/ou Vice-Diretora

- Informações sobre o aluno com necessidade educacional especial;
- Encaminhamento do aluno da classe especial para a classe comum;
- Auxílio do Diretor no trabalho do professor e demais funcionários que trabalham com a educação inclusiva;
- Adaptações adotadas pela escola para garantir o processo de inclusão;
- Adaptação de currículo;
- Preparação da escola para a educação inclusiva;
- Ações adotadas pela Direção da escola, em que unifiquem ações administrativas e práticas pedagógicas;
- Suporte oferecido, via Diretoria Regional de Ensino ou Secretaria da Educação;
- Ações adotadas pela Direção da escola que garantem os princípios da gestão democrática;
- Conceito de escola inclusiva;
- Importância da gestão escolar no processo de inclusão;
- Opinião sobre a inclusão.

Anexo IV

Exemplo das anotações realizadas no Diário das Observações durante o processo de construção dos dados empíricos

Bauru, 19 de fevereiro de 2003.

Horário: das 8h50m às 10h.

Observador: Thaís C. R. Tezani.

Escola Estadual B.

Observação número 04 – B.

O PRIMEIRO CONTATO: aula de Português e recreio

Ao chegar, não havia ninguém na recepção da escola; então houve uma pequena espera, quando a Vice-Diretora chegou, me acompanhou até a sala de aula, apresentou-me à Professora que estava com a quarta série A e esta colocou uma cadeira, ao lado da Telma para que eu sentasse. A Telma é uma aluna com deficiência física e auditiva, que usa aparelho nos ouvidos e uma muleta em apenas uma das pernas, como apoio. A Professora relatou que existe mais uma aluna na sala com deficiência auditiva, mas nesse dia ela havia faltado.

A Vice-Diretora me apresentou aos alunos como outra professora que veio para ajudar crianças diferentes como a Telma, pois apesar de estar na mesma classe, ela e a Daniela são bem diferentes das outras crianças. Acredito que o comentário foi desnecessário, pois os alunos passam a me ver como ajudante apenas das duas alunas com necessidades especiais e não alguém que poderia auxiliar toda a turma.

A sala de aula fica no segundo e último andar do prédio, com amplas janelas, duas lousas, vários enfeites na porta e nas paredes. Os alunos ficam sentados um atrás do outro e a Telma está na primeira carteira, da primeira fileira.

Na aula de Português, a Professora estava realizando um ditado para os demais alunos e a Telma estava copiando um texto do livro didático. Era uma avaliação diagnóstica, segundo a Professora: ditado de texto e interpretação, feito em folha de papel almaço, começando com uma mensagem pessoal e livre, que a Telma não fez.

Tentei comunicação com a Telma, olhei seu caderno e verifiquei que ela mistura as disciplinas: tem conteúdo de Geografia no caderno de Português, copia as atividades das outras disciplinas, deixa várias atividades sem fazer, é bem dependente da ajuda dos outros alunos, quase não usa letra maiúscula, mesmo quando necessário. Percebi que ela apenas copia o que lhe dão na mão. Perguntei para Professora se ela sabia ler, mas a Professora não tinha certeza.

Começou a tocar uma música instrumental. São 9h40m e este é o sinal para a saída ao recreio. Para ir até o pátio, a Telma precisa de ajuda para descer as escadas e isso é feito sempre pela mesma aluna, que também a ajuda em sala de aula: a Jéssica; esta espontaneamente ajuda a colega, enquanto os outros saem da sala correndo em direção ao pátio.

Ao descer as escadas com dificuldade, alguns alunos de outras classes reclamam da demora, mas a Professora dá uma bronca e eles se calam. Observei todo o recreio. Muitos alunos vieram conversar comigo para saber o que estava fazendo ali; disse que fazia um trabalho de escola.

Durante o recreio, a Telma ficou junto com os alunos da classe para deficientes auditivos; interagiu apenas com eles, ficou sentada, conversou com linguagem dos sinais e foi levada ao banheiro por uma de suas colegas deficiente auditiva.

O pátio é grande e a parte externa também é liberada para que os alunos brinquem na hora do recreio. Há na parte externa um grande gramado, com árvores e uma quadra de esportes. Os alunos de todas as séries têm o mesmo horário de recreio; brincam, comem, falam, correm, não havendo nenhum tipo de atividade recreativa específica.

Pontualmente, às 10h, novamente a música volta a tocar e os alunos formam fila no pátio por série, separando meninos de meninas, para entrar nas salas de aula; a Telma vai para a fila e recebe ajuda da mesma aluna que a ajudou a descer as escadas.

Neste momento, agradei e me despedi da Professora.

Bauru, 26 de fevereiro de 2003.
Horário: das 6h50m às 9h40.
Observadora: Thaís C. R. Tezani.
Escola Municipal A.
Observação número 03 - A.

O PRIMEIRO CONTATO: entrada e aula de Português

Ao chegar na rua da escola, observei que os alunos estavam sentados nas muretas, nos bancos, nas sarjetas, todos do lado de fora. Foi aí que vi o Marcos, na cadeira de rodas com sua mãe. E aí, comecei a observação minuciosa.

Nesta escola não há sinal; então, pontualmente às 7h o portão foi aberto e os alunos, sem correria, começaram a entrar. A mãe do Marcos empurrou sua cadeira até bem próximo do portão, se despediu do filho ali, pois um colega de classe se propôs a levá-lo espontaneamente; enquanto o colega empurra sua cadeira, ele segura no colo uma pasta com seus materiais. Foi fácil para o Marcos entrar na escola e ir para sala de aula, devido à rampa entre o pátio e as salas de aula.

Após entrar na escola, procurei pela Coordenadora Pedagógica e esta me levou à sala de aula, na qual estava a quinta série; me apresentou à Professora de Português. Sentei ao lado do Marcos e este faz algumas perguntas (meu nome, minha idade).

A Professora abriu as janelas da sala e comentou sobre as cortinas quebradas. No mesmo momento, a Coordenadora Pedagógica entrou e chamou um aluno que saiu da sala para conversar com ela. Há organização entre os alunos, enquanto arrumam a sala de aula e colocam as cadeiras em círculo.

Há na sala de aula, um alfabeto pintado na parede e três lousas espalhadas, vários armários de alvenaria, organizados e abertos, com os materiais expostos. Duas dessas lousas são móveis: correm em trilhos. Na parte de trás delas, há um armário e também, a divisa com a outra sala atrás da lousa. Então há uma ligação entre as salas de aula. A sala é arejada com sete janelas, um ventilador e uma porta de vidro de correr, que dá para o jardim central da escola.

Olhei pela janela e observei que os alunos que chegam atrasados abrem o portão e entram na escola, indo direto para sua sala de aula. O portão não é trancado.

Após abrir todas as janelas, a Professora diz: Bom dia! Os alunos respondem e inicia-se a aula de Português. A tarefa é cobrada e o material também, inclusive para o Marcos, que é tratado como os demais alunos.

A pedido da Professora, um aluno inicia a leitura do começo do Livro da Vida, relatando os tópicos que foram passados na aula anterior para iniciarem o trabalho. É questionado aos alunos se o texto daquele colega melhorou ou não e eles respondem que sim. Há organização neste início de aula, pois todos ouvem com atenção a Professora.

Alguns alunos pedem para mudar um outro aluno de lugar, pois segundo eles, este aluno atrapalha a aula, assim a Professora pediu para que o aluno não atrapalhasse a aula, se sentasse corretamente. E pediu para ver sua atividade do dia anterior.

Mesmo seguindo as orientações da Professora, os alunos não ficam parados, fazem as atividades com autonomia. Jogam o lixo no lugar apropriado, mudam de lugar, quando necessário, para trabalharem juntos. Fazem a atividade do dia, seguindo as instruções de uma ficha colada no caderno sobre produção de texto. No Livro da Vida da turma, são colocadas as melhores atividades escolhidas pela Professora, que também orienta sobre o uso do caderno de dez matérias.

Observei que o Marcos tem boa caligrafia, é canhoto, os outros alunos brincam com ele e o protegem quando necessário: ao espirrar, um aluno discretamente pede para ele limpar o rosto, o qual estava sujo, sem que os outros percebam.

Perguntei ao Marcos quais são as aulas que ele teria no dia, e ele respondeu: duas de Português, duas de Ciências e duas de Artes.

Analisei o Marcos sentado na sua cadeira de rodas, percebi que ele não tem firmeza nas pernas, o que é classificado como mielomeningocele. Seus olhos são bem separados, sua cabeça é grande, seus cabelos enrolados, estava usando uma calça de moletom, blusa de uniforme, sandália; ficava com os óculos pendurados no pescoço e não os usa.

A Professora repetiu para os alunos quem ainda está devendo tarefa e o Marcos era um deles. Para ajudá-los na atividade em sala de aula, um amigo lesse o seu texto e ele deu sugestões de como melhorar. A Professora estipula um horário para terminarem as atividades; quem termina antes, recebe uma ficha de ortografia para

fazer; possui as respostas em outra ficha, realizando assim a auto-correção. Houve o sorteio do aluno que irá escrever como foi o dia de hoje no Livro da Vida.

Percebei que a classe é tranqüila, com número reduzido de alunos, pois há apenas 27, enquanto nas demais escolas da rede municipal, encontram-se de 35 a 40 alunos por sala de aula. Os próprios alunos chamam a atenção dos colegas que estão falando demais, trocam de lugar se necessário, para realizar a atividade; todos trabalham sem reclamar, bem animados, riem das brincadeiras. A Professora olhou todos os cadernos, um por um, tirou as dúvidas e cobrou a atividade de quem ainda não terminou, como é o caso do Marcos.

O Marcos olhou muito para mim e sorria quando fazia alguma brincadeira com os outros, porém ele não sabe que eu estava “de olho nele”. Eu que estava lá para fazer um trabalho da minha escola. Ele não fez quase nenhuma atividade. Quando um aluno o chama de “cabeção”, ele retruca e ri, conversa com o colega ao seu lado, falando sobre sua piscina, o calor da água, e que irá passar o Carnaval em uma chácara.

A Professora cobrou silêncio, orientou sobre as fichas ortográficas: não apagar o que escreveu, mas escrever embaixo a forma correta. Essas fichas de atividade e de correção são guardadas em uma caixa e unidas por cliques. Pede para que um aluno vá até a Biblioteca pegar um livro, mas ela está fechada. Um aluno pede para ir embora, porque estava com crise de rinite; após a autorização da Coordenadora Pedagógica, ele vai embora.

Percebei que o Marcos adora conversar: contou que tem onze anos e fará doze, dia 19 de agosto; é o caçula e tem mais um irmão e uma irmã. Pedi para que ele trabalhar, mas ele preferiu contar seus gostos, rir de quem fala errado, apresenta o Heitor que está sentado ao seu lado e procurou fazer de tudo para agradar.

O Heitor, ao terminar a atividade, ganhou parabéns da Professora no caderno e o Marcos olhou várias vezes para o elogio. Ficou com o olhar parado, achando graça nas atitudes dos outros e desatento à sua própria atividade; então, um aluno levantou discretamente e deu um soco em outro aluno.

A Professora avisou que as atividades planejadas para aquela aula não haviam sido terminadas e seriam concluídas na aula seguinte. Há então um plano de trabalho flexível. Eram 8h30m e a Professora pede para que todos concluam as

atividades, avisa quem são os ajudantes do dia, os alunos arrumam o material, organizam a classe para a próxima turma, varrem o chão, limpam as mesas, arrumam as carteiras.

Marcos escreveu apenas metade da folha, não parece estar com vontade e também não foi estimulado para tal. Ao final da aula, a Professora cobrou as suas atividades e pede para ele trazer tudo pronto na próxima aula.

Uma aluna relatou no Livro da Vida o que foi realizado na aula e o que acontecerá na próxima. Começou a auto-avaliação com uma indagação da Professora, para saber quando haverá silêncio para começar; diz que todos trabalharam bem, conversaram menos, mas podem melhorar. Assim, um a um fala sua nota do dia: PS – plenamente satisfatório, S – satisfatório, I – insatisfatório. Um aluno, espontaneamente, ajuda o Marcos a sair da sala e o leva até a outra sala, onde haverá aula de Ciências. Assim, falando a sua “nota” de desempenho é que os alunos saem da sala e ficam sentados na praça, esperando a outra aula começar ou vão para a sala de aula.

Percebi que muitas das propostas pedagógicas de Freinet continuam presentes no cotidiano da escola, porém umas tiveram que ser adaptadas. Observei que o Marcos faz parte do grupo, não fica isolado, é tratado como os outros tanto na cobrança da realização das atividades quanto no apelo por silêncio.

Observei com esse primeiro contato que, apesar dos percalços para a realização completa da proposta de Freinet, a pedagogia da escola se baseia nessa proposta e algumas atividades são realizadas, com o Livro da Vida, trabalhos em grupo e em círculo, fichas de atividades, auto-avaliação, etc.

Conclui que quando se acredita numa proposta e se busca concretizá-la, ultrapassam-se os entraves burocráticos e políticos.

Agradei à Professora antes de ir embora.

Anexo V

Tabela 4

Conhecendo algumas categorias de análise – escola A

Sujeitos	Alunos	Alunos	Professora	Pais	Coordenadora	Diretora
Unidades	Especiais	Normais			Pedagógica	
Amizade	X	X		X	X	
Vínculo afetivo	X			X		
Igualdade	X	X		X	X	
Amor		X				
Diálogo		X	X	X	X	X
Metodologia diferenciada		X		X		
Disciplina		X				
Avaliação			X			
Currículo das Universidades			X			
Despreparo para a educação inclusiva			X		X	X
Ações administrativas e práticas pedagógicas					X	X
Embasamento científico			X		X	
Cursos de capacitação			X		X	
Adaptações físicas					X	X
Atualização profissional			X		X	
Pedagogia Freinet			X	X	X	X
Contato com a família				X		X
Convivência		X				X
Adaptações curriculares					X	X
Escola Inclusiva			X	X	X	X
Secretaria Municipal de Educação			X		X	X

Anexo VI

Tabela 5

Conhecendo algumas categorias de análise – escola B

Sujeitos	Alunos	Professora	Professora do	Pais	Coordenadora	Vice-
Unidades	Normais	DA	Ens. Regular		Pedagógica	Diretora
Avaliação		X			X	X
Conteúdos		X				X
Sala de Recurso		X	X	X		
Pedagoga particular		X				
Gênio forte	X	X	X			
Encaminhamento		X	X		X	X
Falta de apoio		X	X		X	X
Cursos de capacitação		X	X		X	X
Exclusão	X	X				
Cuidado	X					
Professora Especial	X			X		
Pais ausentes			X			
Falta de informação			X			
Dinâmica da escola			X			X
Despreparo para a inclusão		X	X			X
Aceitação da idéia			X	X		
Currículo das Universidades			X			
Implantação do governo					X	
Adaptações					X	X
Família na escola					X	X
Diretoria Regional de Ensino					X	X
Trabalho coletivo						X

Anexo VII

Quadro – 3: Desdobramentos da Pesquisa

