



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Psicologia – IP  
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED  
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPD



**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO, EDUCAÇÃO  
E INCLUSÃO ESCOLAR – UAB/UnB**

**GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA NO CONTEXTO DA  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**MARLÚCIA RODRIGUES COUTINHO**

ORIENTADORA: Profª Drª Fátima Lucília Vidal Rodrigues

BRASÍLIA/2011



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Psicologia – IP  
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED  
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDH



**MARLÚCIA RODRIGUES COUTINHO**

**GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA NO CONTEXTO DA  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em  
Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão, da  
Faculdade UAB/UNB - Pólo de Anápolis. Orientadora: Prof<sup>a</sup>  
Dr<sup>a</sup> Fátima Lucília Vidal Rodrigues

BRASÍLIA/2011

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

MARLÚCIA RODRIGUES COUTINHO

### **GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB. Apresentação ocorrida em 16 / 04 / 2011

Aprovada pela banca formada pelos professores:

---

Profª Drª Fátima Lucília Vidal Rodrigues

---

Pr ofª Ms. Ana Cláudia Rodrigues Fernandes

---

Marlúcia Rodrigues Coutinho

## DEDICATÓRIA

Aos educandos, pais e responsáveis, professores, servidores, administrativos, voluntários e apoio pedagógico, com quem estou aprendendo a gestar,

DEDICO.

*"Pensa! O pensamento tem poder. Mas não adianta só pensar. Você também tem que dizer! Diz! Porque as palavras têm poder. Mas não adianta só dizer. Você também tem que fazer! Faz! Porque você só vai saber se o final vai ser feliz depois que tudo acontecer."*

*Gabriel Pensador*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço em especial a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fátima Lucília Vidal Rodrigues, minha professora orientadora, Prof<sup>a</sup> Ms. Patrícia Cristina Campos Ramos, todos os professores do curso pela paciência e pela presteza com que responderam aos meus questionamentos. A eles, o meu muito obrigada.

Ao meu esposo, minhas filhas e minha neta querida pela compreensão durante a realização deste, agradeço.

A todos os meus colegas de curso que direta ou indiretamente contribuíram para que eu chegasse até aqui, em especial a minha amiga, Selma Rosa, pelos incentivos, obrigada.

A toda a comunidade escolar "Escola dos Sonhos", pela confiança, colaboração e participação. A minha chefe, Tânia Mara Campos Reis por acreditar nos servidores e no trabalho desta escola. Ao apoio pedagógico, pela dedicação e confiança. A todos os profissionais da Divisão de Ensino Fundamental da Infância e Adolescência do Departamento Pedagógico, agradeço.

## RESUMO

A gestão democrática participativa no contexto da educação inclusiva é extremamente importante para o funcionamento da escola, pois além de promover o acesso e a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais nas propostas pedagógicas de uma escola pública de ensino regular, pode propiciar a sua integração neste espaço, principalmente em sala de aula comum, garantindo-lhe o pleno desenvolvimento e preparando-o para o ensino médio e para o trabalho. Portanto, esse tipo de gestão via novo paradigma supõe uma escola transformadora e tem como objetivo confrontar os avanços e os entraves que impulsionam a inclusão escolar. Para isso, este trabalho buscou historiar o processo histórico da educação especial no Brasil e suas legislações, e na Psicologia, entender a partir da teoria sociointeracionista, que o desenvolvimento humano acontece nas relações de trocas com parceiros sociais, através de processo de interação e mediação. Esta pesquisa de caráter qualitativo e participativo, buscou através de informações orais e escritas, a construção deste conhecimento, a partir de instrumentos que foram criados abordando as necessidades voltadas à sua elaboração em relação ao que expressa o sujeito estudado e observando a riqueza de suas significações. O fato é que viver consensualmente no mesmo ambiente, dividindo direitos e responsabilidades, não é tarefa fácil. Problemas ocorrem em qualquer seguimento onde haja divergências de ideias e opiniões. E, sobretudo, no que diz respeito à educação inclusiva e conseqüentemente na elaboração de uma Proposta Político Pedagógica, ao garantir o acesso e a permanência dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, em todo o universo da escola. Mais difícil do que gerir e articular as ações é atribuí-las ou dividi-las.

Palavras-chave: Gestão Democrática, Educação Inclusiva, Autonomia, Entraves, Avanços.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO.....</b>	<b>07</b>
<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	
<b>1- Administração e Organização Escolar.....</b>	<b>13</b>
<b>1.1- O Paradigma de Gestão Democrática.....</b>	<b>14</b>
<b>1.2- Formas de Provimento ao Cargo de Dirigente Escolar – Novas Modalidades.....</b>	<b>22</b>
<b>2. Relações Democráticas, Autonomia da Escola e os Processos de Decisões.....</b>	<b>24</b>
<b>2.1- Projeto Político-Pedagógico – Conceito e Objetivos.....</b>	<b>25</b>
<b>2.2- Gestão e Democratização da Escola – Perspectivas de Diretores.....</b>	<b>27</b>
<b>3- Breve histórico da Educação Especial e inclusiva no Brasil.....</b>	<b>33</b>
<b>3.1- Legislação que fundamenta o trabalho da Educação Especial nas escolas de ensino regular.....</b>	<b>35</b>
<b>3.2- Sala de Recursos Multifuncional.....</b>	<b>44</b>
<b>3.3- Desenvolvimento Humano, Inclusão Escolar e sua ratificação por uma gestão democrática.....</b>	<b>46</b>
<b>II – OBJETIVOS.....</b>	<b>55</b>
<b>III – METODOLOGIA.....</b>	<b>56</b>
<b>IV – RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	
<b>4.1-Avanços x Entraves encontrados na Escola Municipal Escola dos Sonhos para efetivar a inclusão escolar.....</b>	<b>63</b>
<b>4.2-Desdobrando esforços para superar os obstáculos.....</b>	<b>68</b>

**V – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....73**

**REFERÊNCIAS.....75**

**ANEXOS.....79**

A- Ofício de Autorização à Prof.<sup>a</sup> Diva Maciel Albuquerque da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, para Marlúcia Rodrigues Coutinho fazer apesquisa na Escola dos Sonhos;

B- Ofício de Autorização à Prof.<sup>a</sup> Marlúcia Rodrigues Coutinho da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, para fazer a pesquisa.

**APÊNDICES.....81**

C- Roteiro para as entrevistas

D- Roteiro para os instrumentos escritos.

## APRESENTAÇÃO

O objetivo central desta pesquisa é confrontar os avanços e os entraves no que diz respeito à gestão democrática participativa ao buscar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, em uma escola municipal em Goiânia e, conseqüentemente, trazer suporte teórico para uma reflexão sobre o tema de forma que seja possível, apesar da falta de recursos, propor uma educação inclusiva, atendendo às exigências da contemporaneidade.

A escolha do assunto a ser pesquisado se deu a partir de matrículas que foram efetuadas pelo tele matrícula municipal, em uma instituição de ensino pública de Goiânia, a qual será reconhecida nesta pesquisa, Escola dos Sonhos, de alunos com deficiências, que de alguma forma promoveu mudanças pedagógicas e burocráticas que envolveram a gestão e, obviamente, o desejo e a necessidade de contribuir para a formação do conselho diretivo de unidades educacionais.

O primeiro capítulo deste trabalho fará um breve retrospecto das tentativas de mudanças ocorridas no âmbito da administração e da organização escolar, revelando-a fundamentada nas teorias da administração geral, com as conseqüências e as interferências que o modelo capitalista de sociedade exerce sobre a educação. Conceituando o paradigma da gestão democrática participativa e apresentando os aspectos desse tipo de administração e organização que visam favorecer a aprendizagem dos alunos. Identificando as ações que tem facilitado ou dificultado a participação das comunidades, de alunos e de professores nas tomadas de decisões e na resolução de problemas na escola; destacando, sobretudo, a importância do Projeto Político Pedagógico na gestão escolar. Foi feito um ligeiro comentário sobre o histórico do grupo de leis que regulamenta a educação especial no Brasil, ressaltando: o DECRETO Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008; a LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e a LEI Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Serão confrontados os avanços e as dificuldades encontrados pela gestão no contexto de uma educação inclusiva, em uma escola municipal de Goiânia, que há cinco anos tornou se escola de tempo integral para jovens, com idade entre 11 e 18, que frequentam o Ciclo de Desenvolvimento e Formação Humana, Ciclo III, turmas “G, H e I, que correspondem ao 7º, 8º e 9º ano. Bem como, trazer suporte teórico para

uma reflexão sobre o tema, de forma, que seja possível, apesar da falta de recursos, gerir a escola pública democraticamente, atendendo às exigências da contemporaneidade.

No segundo capítulo apresentamos os objetivos que nortearam a realização desta pesquisa e que trouxeram reflexões passíveis de elaboração sobre nossa prática pedagógica.

No terceiro capítulo, será apresentado a metodologia que foi usada para realizar este estudo. A partir da abordagem sociointeracionista de Vygotsky, esta investigação de natureza bibliográfica, participante e qualitativa, confrontará a teoria e a prática da gestão democrática participativa no contexto da educação inclusiva. Como instrumentos de coleta de dados, além da observação contínua e participante da escola-campo, questionários, com questões abertas, foram respondidos pelas coordenadoras, professora da sala de recurso multifuncional, professores e outras pessoas envolvidas direta e indiretamente com a instituição.

No quarto capítulo, os resultados mostraram se a gestão de participação da Escola dos Sonhos, consegue promover a organização da escola, ao beneficiar e garantir a aprendizagem dos educandos, no projeto político pedagógico, que permita o acesso e a permanência dos alunos ANEE's neste processo. No quinto capítulo, faremos nossas considerações finais a cerca das oportunidades que este estudo nos proporcionou, refletindo sobre os conflitos oriundos dessa discussão e que nos possibilitaram mudanças de concepções. Como permitirá que outros investigadores se propõem a enveredar por esse caminho.

A hipótese levantada com este estudo é a de que a concretização do modelo de gestão democrática participativa em uma escola pública que tem como objetivo a efetivação de propostas pedagógicas voltadas à inclusão escolar não é inviabilizado por falta de recursos, por falta de estrutura ou por falta de investimentos na área educacional, como apregoam a maior parte das pessoas que buscam respostas para o fracasso que ronda a educação há décadas. Os entraves, não somente no campo da gestão, mas em todos os aspectos do desenvolvimento e crescimento da educação, supomos, encontram-se no despreparo dos educadores para ensinar os Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. A chave para a solução da maioria dos problemas da inclusão escolar estaria na formação de

professores, não só de forma mais ética, mas também de forma mais humana , mais equilibrada e, principalmente, na competência profissional.

Grandes teóricos vêm apresentando muitas contribuições na área da gestão escolar. Entre esses, DOURADO (2003), FERREIRA (1998), LIBÂNEO (2001), RODRIGUES (2010) e outros nortearam os rumos desta pesquisa. Por isso, o estudo será de grande valia não só para os profissionais que atuam como gestores, mas também para àqueles que têm enfrentado dificuldades para acompanhar e entender o funcionamento da escola pública, nos aspectos relacionados à autonomia e à distribuição de poderes dentro de cada unidade.

Além disso, espero que esse trabalho possa também contribuir com os meus colegas de curso e com àqueles que buscam aprimorar seus conhecimentos acerca desta temática.

# I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

## CAPÍTULO I

### 1. Administração e Organização Escolar

As tentativas de mudanças no âmbito educacional não são recentes. Desde o período colonial, do século XVI ao século XIX, quando a escola foi usada para impor e preservar uma cultura transplantada, constam registros de medidas que visavam modificar a estrutura educacional no país.

As reformas nos modelos de organização e nos processos de gestão das unidades escolares vem sofrendo mudanças acentuadas mudanças à cerca de quatro décadas e os resultados de tais mudanças, muitas vezes, passíveis de críticas, são objeto de estudo de muitos pesquisadores.

De acordo com Hora (1998 p. 33), a organização escolar estruturada pela sociedade capitalista “visa à manutenção das relações sociais de produção, a preservação das divisões sociais e o fortalecimento das classes dominantes”. Isso significa que as mudanças na organização da escola favorecem somente as classes dominantes e acabam não beneficiando àqueles que dela necessitam. Dessa forma, Hora (1996, p. 34), destaca que:

a escola é um lócus em que as forças contraditórias, próprias do capitalismo, se defrontam. Na medida em que a educação é dialética e assume formas de regulação ou libertação, a escola é arena onde os grupos sociais lutam por legitimidade e poder.

A administração escolar, segundo Hora, (1996, p. 36), tem seus fundamentos gerais na Teoria Geral da Administração. Essa teoria se desenvolveu no século XX, através de três escolas: a Escola Clássica, a Psicossocial e a Contemporânea. A primeira, no auge da consolidação da Revolução Industrial, foi representada por três movimentos: “a Administração Científica de Taylor a Administração Geral de Fayol e a Administração Burocrática originada de uma disfunção da racionalidade de Weber”

O taylorismo, cujo objetivo era aumentar a produção, propunha uma intensificação da divisão do trabalho para que o trabalhador desenvolvesse tarefas especializadas e repetitivas, o trabalho manual era diferenciado do trabalho intelectual e o tempo gasto em cada tarefa era controlado.

Os princípios gerais da Administração de Fayol se baseiam em leis ou em princípios que não se fundamentam somente ao corpo social. São necessárias condições e regras para assegurar o bom funcionamento da empresa.

A Administração Burocrática, originada de uma disfunção da racionalidade de Weber, teoriza que um homem pode ser pago para agir e se comportar de certa maneira preestabelecida, a qual lhe deve ser explicada, muito minuciosamente e, em hipótese alguma, permitindo que suas emoções interfiram no seu desempenho.

### **1.1 O Paradigma de Gestão Democrática**

De acordo com o site [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/218-2.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/218-2.pdf), o paradigma da gestão democrática ratificado na Constituição de 1988, posteriormente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e no Plano Nacional de Educação de 2001, vem ganhando cada vez mais espaço no campo educacional como estratégia organizacional e administrativa para o exercício da cidadania e a promoção dos direitos humanos na educação e na sociedade.

A gestão democrática na educação passou a ser reivindicada na esfera política mais intensamente na década de 1970, num momento em que a sociedade buscava maior abertura dos espaços públicos. No entanto, “as discussões acerca desse assunto datam de 1930, num período em que o contexto educacional encontrava-se entre os ideais progressistas de educação e a educação tradicional”. (DRABACH & MOUSQUER, 2009, p. ).

Atualmente, a questão da democratização da escola, idealizada há quarenta anos, passa segundo ponto de vista de Hora (1998, p. 34-35), por análise

de três aspectos:

de acordo com a percepção dos órgãos oficiais, ou na perspectiva dos educadores, especialmente, daqueles que fazem uma análise mais crítica do processo educacional: democratização como ampliação do acesso à instituição educacional e democratização dos processos pedagógicos e democratização dos processos administrativos.

Os órgãos oficiais associam a democratização do ensino a medidas inclusivas, acreditando que tal postura servirá para facilitar o acesso das camadas menos favorecidas à escola. Os educadores, por sua vez, enxergam na democratização a possibilidade de ampliação de oportunidades educacionais via desenvolvimento dos processos pedagógicos e a democratização dos processos administrativos que viabiliza a participação de professores e pais na tomada de decisões relativas à escola.

Essa teoria também é apresentada por Paro (2001), o qual define que a administração se constitui num instrumento que pode articular-se tanto com a conservação do estado atual dos fatos, da situação quanto com a transformação social, dependendo dos objetivos aos quais ela é posta a servir:

A recuperação desse caráter instrumental de toda administração é de importância decisiva para o exame da atividade administrativa em nossas escolas, já que, somente a partir desta perspectiva, é possível conceber a possibilidade de uma Administração Escolar voltada para a transformação social (PARO, 2001 p. 124).

Paro (2001) acrescenta ainda que ao mediar à exploração do trabalho pelo capital, a administração capitalista se mostra extremamente conservadora porque contribui para a perpetuação do poder que a classe detentora dos meios de produção exerce sobre o restante da sociedade. A transformação social estaria relacionada à eliminação dessa dominação de uma pequena parte da população sobre o restante da sociedade.

O autor, citado acima, defende que a “Administração escolar é uma das aplicações da Administração geral; ambas têm aspectos, tipos e processos, meios e objetivos semelhantes”. Ribeiro (apud PARO, 2001, p.124). É nesse tipo de administração que a escola organiza suas atividades, dotando-se de uma estrutura que favoreça a participação dos diferentes grupos e pessoas envolvidos nas atividades escolares.

Administrar não é simplesmente gerenciar. Por isso, estudar administração é estudar as fórmulas e os instrumentos para se chegar à

concretização dos objetivos. No caso da escola, a realização dos objetivos envolve toda a instituição. O professor deve entender de administração mesmo que não pretenda ser diretor, porque ele irá atuar como mediador na realização dos objetivos da escola.

A Administração escolar não é neutra, deve servir a uma política e a uma filosofia de educação. A administração deve ser um instrumento para a realização dos objetivos da educação. Portanto, na escola, administrar é mediar (PARO, 2001).

O caráter conservador da administração escolar vigente é fundamentado nos princípios administrativos adotados na empresa capitalista. A partir deste contexto, Paro (2001, p. 125), destaca que:

A administração especificamente capitalista, que, mercê dos condicionantes sociais e econômicos de um particular modo de produção se apresenta, tanto no nível estrutural, quanto no superestrutural, como mediadora da exploração e domínio de uma dada classe social sobre as demais, é tida, no âmbito da teoria da administração, quer "geral", quer escolar, como tendo validade eterna e universal.

É de grande importância ressaltar que o papel do educando não se restringe à condição de consumidor, pois num processo pedagógico autêntico o educando não apenas está presente, mas participa das atividades que se desenvolvem no seio da escola. É próprio da atividade educativa o fato de ela não poder realizar-se a não ser com a participação do educando que entra no processo como objeto e como sujeito da educação.

Analisando a especificidade do processo pedagógico, o autor citado anteriormente defende uma visão de administração escolar que esteja comprometida com a transformação social. Mesmo considerando que a administração escolar seja pautada no modelo capitalista de administrar, o autor salienta que para a escola exercer o seu papel na transformação social é preciso que ela conceba uma administração que seja antagônica ao modo de administrar da empresa, visto que esse último atende somente aos propósitos conservadores das classes dominantes.

A escola necessária para os novos tempos deve ser concebida como um espaço de síntese dos conhecimentos sistematizados e da cultura experienciada. Ou seja, "a escola precisa articular sua capacidade de receber e

interpretar informações, com a de produzi-la, a partir do aluno como sujeito do seu próprio conhecimento”, enfatiza Libâneo (2003 p. 40).

Para esse ideal de escola que, efetivamente, exerça o seu papel na construção da democracia social e política, o pesquisador propõe cinco objetivos:

- 1) Desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas dos alunos (processos mentais, estratégias de aprendizagem, habilidades do pensar, pensamento crítico), por meio dos conteúdos escolares; 2) Desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade, da imaginação; 3) Preparação para o projeto produtivo e para o mundo tecnológico e comunicacional; 4) Formação para a cidadania crítica, isto é, um cidadão-trabalhador capaz de interferir criticamente na realidade para transformá-la e não apenas para integrar o mercado de trabalho; 5) Formação ética. (LIBÂNEO, 2003 p. 42).

A escola idealizada por Libâneo (2003) deve ser gerida, de acordo com os Artigos 14 e 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), através de gestão democrática, envolvendo a participação de todos os profissionais e das comunidades. Além disso, essa escola deve ter autonomia quanto à tomada de decisões que lhe permita o bom funcionamento.

O conceito de Gestão Escolar é relativamente recente, mas é de extrema importância, na medida em que se busca uma escola que atenda às atuais exigências da vida social: formar cidadãos oferecendo, ainda, a possibilidade de apreensão de competências e habilidades necessárias e facilitadoras da inserção social. Essa expressão foi criada com o objetivo de superar as limitações do termo administração escolar. Surge a partir dos movimentos de abertura política no país, quando são promovidos novos conceitos e valores, associados a ideia de autonomia escolar, à participação e envolvimento da sociedade, à criação de escolas comunitárias, cooperativas e associativas. Assim, “no âmbito da gestão escolar”, o estabelecimento de ensino passou a ser entendido como um sistema aberto, com cultura e identidade próprias, capaz de reagir com eficácia às solicitações dos contextos locais em que se inserem.” (MENEZES, 2002).

A gestão escolar é classificada por Menezes (2002), em três áreas que funcionam interligadas e de modo integrado: gestão pedagógica, gestão de recursos humanos e gestão administrativa. O bom funcionamento dessas áreas depende exclusivamente da elaboração e da execução do Projeto Político Pedagógico, (PPP).

Atualmente, a gestão escolar tem sido influenciada por uma corrente teórica que compreende a organização escolar como cultura (LIBÂNEO, 2003). Essa

corrente afirma que a escola não é uma estrutura objetiva, independente das pessoas. Ao contrário, “ela depende das experiências, das interações sociais e dos significados que as pessoas dão as coisas e que são significados socialmente produzidos e mantidos”.

A ideia de educação como processo que abrange a integralidade da pessoa humana e de que a escola precisa levar isso em conta em seu projeto educativo, vem sendo um discurso recorrente na história da educação. Essa ideia está voltada para a crença de que a organização do projeto político pedagógico das escolas assentado nas demandas sociais e culturais de cada comunidade é um dos elementos facilitadores para que se possa avançar no aprimoramento da educação brasileira.

...a participação é ingrediente dos próprios objetivos da escola e da educação. A escola é o lugar de aprender conhecimentos, desenvolver capacidades intelectuais, sociais, afetivas, éticas, estéticas. Mas é também lugar de formação de competências para a participação na vida social, econômica e cultural. No segundo sentido, por meio de canais de participação da comunidade, a escola deixa de ser uma redoma, um lugar fechado e separado da realidade, para conquistar o status de uma comunidade educativa que interage com a sociedade civil. Vivendo a prática da participação nos órgãos deliberativos da escola, os pais, os professores, os alunos, vão aprendendo a sentirem-se responsáveis pelas decisões que os afetam num âmbito mais amplo da sociedade. (LIBÂNEO, 2003 – p. 113 – 114).

As concepções de gestão escolar refletem, portanto, posições políticas e concepções de homem e sociedade. O modo como a escola se organiza e se estrutura tem um caráter pedagógico, ou seja, depende de objetivos mais amplos sobre a relação da escola com a conservação ou transformação social.

Até aqui foi possível observar que o novo paradigma da administração escolar traz, junto com a autonomia, a ideia de gestão colegiada, com responsabilidades atribuídas às comunidades, tanto dentro quanto fora da escola.

Mas se esse tipo de gestão, valendo-se do Projeto Educativo, pode ser um elemento facilitador do avanço da educação brasileira, o que estaria inviabilizando sua prática, então?

Ferreira (1998), destaca que um dos grandes entraves para o trabalho de gestão participativa bem-sucedida são as características individuais, ou seja, o individualismo. Segundo a autora, a falta de homogeneidade no grupo dificulta o processo e conseqüentemente, altera os resultados. Neste contexto, Ferreira (1998), destaca:

grupo heterogêneo e em cuja formação ele não pode interferir. A incorporação bem-sucedida de pessoas em qualquer organização depende de um período de adaptação, durante o qual o novo elemento conhece e adota padrões típicos de comportamento. (FERREIRA, 1998 - p. 63).

O primeiro aspecto a ser destacado, para evidenciar a especificidade da escola pública, é a sua intensa relação com a comunidade quer na prática cotidiana da administração, quer no que se refere à enorme heterogeneidade cultural que caracteriza a sociedade brasileira.

No âmbito da escola pública, então, falar em gestão participativa significa falar numa relação entre desiguais. Além dessas desigualdades, a escola ainda enfrenta problemas do ponto de vista financeiro para driblar os crescentes desafios que se apresentam cotidianamente.

Tanto a comunidade interna quanto externa tem a participação garantida na administração da escola, pelo menos teoricamente, através do Conselho Escolar, com o sentido de dotar a escola de autonomia para poder elaborar e executar seu projeto educativo. Mas por que não há uma participação efetiva dessas comunidades nos Conselhos Escolares das escolas públicas?

Pesquisas comprovam que a maioria das pessoas que deveriam estar participando efetivamente das decisões nas escolas sequer conhecem a abrangência, competência, área de atuação e poder de decisão do Conselho Escolar.

Outro dado revelador é que, apesar da pouca participação das comunidades nos Conselhos Escolares, este apresenta bastante credibilidade, apesar de haver várias críticas e queixas de diretores que dificultam a participação das comunidades nos Conselhos e que manipulam os resultados das decisões. A tendência é o diretor usar de seu poder para comandar o Conselho no sentido de assumir posições conforme com a sua visão e interesse.

De acordo com Ferreira (1998 - p 70), “a atuação do diretor é essencialmente contraditória e difícil”. A primeira contradição está relacionada ao cumprimento das Leis:

Não é possível falar das estratégias para se transformar o sistema de autoridade no interior da escola, em direção a uma efetiva participação de seus diversos setores, sem levar em conta a dupla contradição que vive o diretor hoje. Esse diretor, por um lado, é considerado a autoridade máxima no interior da escola, e por

isso, pretensamente lhe daria um grande poder e autonomia; mas por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da lei e da Ordem na escola, em mero proposto do Estado. (PARO Apud FERREIRA, 1998 - p. 71).

A segunda contradição está relacionada com a competência técnica e o conhecimento dos princípios e métodos necessários à administração dos recursos na escola que o diretor tem que deter e a falta de autonomia, em relação aos escalões superiores, para gerir os pouquíssimos recursos que a escola possui hoje.

A construção da gestão compartilhada não diminui, portanto, a importância do diretor enquanto liderança e condutor das práticas educativas, apenas redireciona o foco da gestão, anteriormente centrado numa postura autocrática para outra forma de ação democrática e determinada por decisões descentralizadas e dialógicas.

As discussões acerca da democratização da gestão escolar reportam as tentativas de mudanças educacionais que vem ocorrendo no Brasil, visando clarificar o papel e função social da educação, da escolarização e da gestão da educação, bem como aos obstáculos que impedem a execução dessas medidas.

Evidências têm demonstrado que a estrutura de produção e realização mundial do capital determina a estrutura organizacional e condiciona a estrutura do sistema educacional. Os maiores obstáculos para concretização das medidas direcionadas para a educação resultam das políticas econômicas voltadas para um interesse mundial.

...resgatar a discussão sobre esse aspecto traz à luz as concepções norteadoras dos embates cuja complexidade implica o questionamento quanto ao papel e função social da educação... bem como ao alcance dos limites interpostos a esta na sociedade atual, em decorrência das profundas transformações vivenciadas pelo mundo do trabalho e da produção, resultantes das macropolíticas estabelecidas mundialmente em consequência, dentre outras causas, do redimensionamento, automação e modernização do processo produtivo, que contraditoriamente, tem resultado na redução de postos de trabalho, na exigência de qualificação e formação continuada, cuja implicação mais severa tem sido a tendência mundial de desemprego estrutural. (DOURADO Apud FERREIRA, 1998 - p. 78).

Entender o que norteou as políticas educacionais no Brasil, ao longo dos anos, facilita a compreensão da natureza política e social da gestão democrática e dos processos de racionalização e participação. Ao mesmo tempo em que há interesse em posturas de participação restrita e funcional, há o interesse, com isso, de se chegar a novas formas de controle social e de promover a participação cidadã.

A gestão democrática, neste ponto de vista, é entendida como processo de aprendizado e de luta política que não se restringe aos limites da prática educativa, mas vislumbra a possibilidade de criação de canais de efetiva participação no processo democrático e, “consequentemente, do repensar das estruturas do poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas” (DOURADO Apud FERREIRA, 1998 - p. 79).

Como se pode notar, as políticas voltadas para a democratização das relações escolares levam em conta o contexto em que se inserem, as necessidades daí decorrentes e as condições objetivas em que elas se efetivam. O papel dessas políticas, sobretudo, a da efetivação da gestão democrática, como ações sempre orientadas por grau de prioridade, vínculos, compromissos, é retratar interesse e funções objeto da articulação pela estruturação do sistema escolar entre o Estado, demandas sociais e o setor produtivo, sempre voltadas para um conjunto de interesses que envolvem mercado de trabalho, instituições e tradições. O papel do Estado, nesse caso, é de catalisador de uma ação de retorno, ao situar-se como articulador de embates nos terrenos ideológico e econômico. Ou seja, o Estado deixa de ser um “mediador de interesses antagônicos, ao posicionar-se à luz da correlação de forças que se travam no âmbito da sociedade civil e política”.

É possível perceber a partir dessa análise que a democratização do sistema educacional está atrelada aos interesses do Estado no que diz respeito à racionalidade econômica, gestão eficiente e outros princípios de mercado. A reflexão em torno dos limites que se interpõem à gestão democrática, destacando-se a especificidade da prática educativa e do papel social da gestão entendida como: eficiência, entendida como racionalidade econômica efetivada por meio da defesa da maximização dos resultados, a partir do vetor da produtividade; eficácia, capacidade administrativa e capacidade institucional, objetivando alcançar os resultados propostos; efetividade, indicando a capacidade político-administrativa de respostas às demandas sociais e a participação. Sobre esse aspecto, Dourado (Apud FERREIRA, 1998 - p. 82), afirma que:

A administração escolar configura-se, antes do mais, em ato político, na medida em que requer sempre uma tomada de posição. A ação educativa e, conseqüentemente, a política educacional em qualquer uma de suas feições não possuem apenas uma dimensão política, mas é sempre política, já que não há conhecimento, técnica e tecnologia neutras, pois todas são expressão de formas conscientes ou não de engajamento.

Dentre as lutas para a democratização da educação e da escola destaca-se a questão das formas de provimento ao cargo de dirigente escolar adotadas no país, particularmente a livre indicação de diretores pelos poderes públicos, nas últimas décadas. O questionamento à escolha dos dirigentes escolares por meio de indicações possibilitou o surgimento de novas modalidades de escolha, entre elas, o processo de eleições diretas, que surge em contraposição ao caráter autoritário em que se inseriam as práticas escolares.

## **1.2. Formas de Provimento ao Cargo de Dirigente Escolar – Novas Modalidades**

O provimento ao cargo de diretores das escolas públicas nos pais, na década de 80 ocorria das seguintes formas: por indicação pelos poderes públicos (estados e municípios); diretor de carreira; diretor aprovado em concurso público; diretor indicado por listas tríplexes ou sêxtuplas e eleição direta (FERREIRA, 1998).

De acordo com a pesquisadora, a primeira modalidade se configurava como a que mais facilitava e contemplava as formas mais usuais de clientelismo. A livre indicação do diretor tornava a escola um “curral eleitoral”, no qual o diretor, ao invés de trabalhar em prol da comunidade escolar, agia como “instrumentalizador de práticas autoritárias, evidenciando forte ingerência do Estado na gestão escolar” (FERREIRA, 1998).

A modalidade diretor de carreira era estruturada em torno do tempo de serviço do profissional, merecimento ou escolarização. A falta de políticas públicas que visassem à formação do educador, no entanto, dificultou essa modalidade de escolha, além de reforçar a manutenção da ingerência e clientelismo no cotidiano escolar.

A nomeação via concurso público, embora nela seja reconhecida a objetividade dos méritos intelectuais, pode incorrer em se resumir à dimensão técnica, desconsiderando a compreensão mais abrangente do processo Político-Pedagógico.

A escolha de dirigentes por meio de listas, trípllices ou sêxtuplas passa pela apreciação da comunidade escolar que é chamada para legitimar as ações soberanas dos poderes públicos sob a defesa do discurso de participação/democratização das relações escolares, mas cabe ao executivo ou a seu representante nomear o diretor dentre os nomes destacados. (FERREIRA, 1998).

A modalidade eleições diretas, na qual vincula-se a crença de que o processo implica uma retomada ou conquista da decisão sobre os destinos da gestão. O processo de eleição, nesse caso, apresenta-se de formas variadas, indo desde a delimitação do colégio eleitoral, que pode ser restrito a apenas uma parcela da comunidade escolar, ou à sua totalidade, compreendida como o universo de pais, alunos, professores, técnicos e funcionários, até a definição operacional para o andamento e transparência do processo: (data, local, horário, valorização operacional dos votos de participação dos vários segmentos envolvidos), (FERREIRA, 1998).

No entanto, embora as eleições se apresentem como um legítimo canal na luta pela democratização da escola e das relações sociais mais amplas, é necessário não perder de vista as limitações do sistema representativo numa sociedade de classes, baseada em interesses antagônicos e irreconciliáveis. Nesse sentido, é importante ampliar os horizontes da democratização da gestão, considerando tanto a forma de escolha do dirigente quanto o exercício de sua função, de modo a não incorrer nos riscos de uma pretensa neutralidade frente às modalidades de escolhas, geralmente autocráticas.

A eleição direta para provimento ao cargo de dirigente escolar não pode ser vista como o único caminho para a democratização da escola e do ensino, mas como um instrumento a mais na luta pela democratização das relações na escola.

## CAPÍTULO II –

### **2. Relações Democráticas, Autonomia da Escola e os Processos de Decisões.**

No período compreendido entre 1985 e 1988, o tema da democratização da gestão foi muito debatido. Com a promulgação da Constituição Brasileira em 1988, foi, então, consagrado o princípio da gestão democrática no ensino público e já nesse período vários projetos de gestão compartilhada foram experimentados em diferentes municípios, partindo da implantação de eleições para gestor de escola, implantação de Conselhos de Escola e Administração Colegiada.

Nos últimos dois anos, no entanto, o tema da autonomia da escola é frequentemente debatido nas discussões pedagógicas e nas reformas educacionais. Segundo Gadotti (2000), a ideia de autonomia está tomando o lugar do tema da participação e da autogestão, significando um meio termo entre essas propostas de gestão, porque:

permite a escola escolher os seus rumos, decidir o seu futuro, dentro de uma unidade nacional, respeitando as leis e normas da educação nos seus três níveis administrativos – Federal, Estadual e Municipal. A gestão democrática da escola pública é o caminho mais seguro para a sua autonomia e para a sua concretização como uma escola cidadã. (GADOTTI, 2000, p.47).

Sobre o conceito de escola cidadã, Gadotti (2000), entende como uma escola que promova uma educação voltada para a conquista dos direitos civis, sociais e políticos, ou seja, aquela que, através de ações educativas, promova no educando consciência de direitos, deveres e exercício da democracia. A conquista da cidadania requer um esforço dos educadores em estimular instâncias e práticas de participação popular. A participação influi na democratização da gestão e, conseqüentemente, na melhoria da qualidade de ensino.

A participação significa a intervenção dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola. De acordo com Libâneo (2003), existem dois sentidos de participação articulados entre si: a participação como meio de conquista da autonomia da escola, dos professores, dos alunos, constituindo-se

como prática formativa, como elementos pedagógico, metodológico e curricular, e a participação como processo organizacional em que os profissionais e usuários da escola compartilham, institucionalmente, certos processos de tomada de decisão.

No primeiro caso, a participação atende aos próprios objetivos da escola e da educação. A escola é vista como lugar de aprender conhecimentos, desenvolver capacidades intelectuais, sociais, afetivas, éticas, estéticas e como lugar de formação de habilidades para a participação na vida social, econômica e cultural. No segundo caso, a escola deixa de ser um sistema fechado, separado da realidade, para conquistar o “status” de uma comunidade educativa que interage com a sociedade civil, por meio dos canais de participação da comunidade. Segundo Libâneo (2001 p 114): “vivendo a prática da participação nos órgãos deliberativos da escola, os pais, os professores, os alunos, vão aprendendo a sentirem-se responsáveis pelas decisões que os afetam num âmbito mais amplo da sociedade”.

Libâneo (2001) salienta que a autonomia é o fundamento da concepção democrático-participativa de gestão escolar, razão de ser do projeto pedagógico. Autonomia de uma instituição significa poder de decisão sobre seus objetivos e formas de organização, manter-se relativa independência do poder central, administrar livremente recursos financeiros.

## **2.1. Projeto Político-Pedagógico – Conceito e Objetivos**

O Projeto Político-Pedagógico - PPP - é o eixo norteador do trabalho na escola. É através dele que se centralizam as ações e a participação das pessoas envolvidas na instituição de ensino para alterar os resultados obtidos na educação. Além disso, ele “permite a interação de pensamentos entre seus agentes construtores, favorece a interlocução com a comunidade, com os órgãos responsáveis pelo sistema educacional e com a sociedade no seu conjunto”, (VASCONCELLOS, 2007, p. 50).

É através do Projeto Político-Pedagógico que a escola consolida sua autonomia. Ou seja, é por meio dessa proposta de trabalho que a escola adquire

liberdade para elaborar seu próprio plano de trabalho, definindo seus rumos e planejando suas atividades de modo a responder às demandas da sociedade. Ele representa, então, uma metodologia que possibilita a “re-significação” das ações de todos os envolvidos com a escola. Vasconcellos, (2007), apresenta as finalidades mais específicas do Projeto Político Pedagógico:

Ser elemento estruturante da identidade da instituição; Possibilitar a gestão democrática da escola: ser um canal de participação efetiva; Mobilizar e aglutinar pessoas em torno de uma causa comum, gerando solidariedade e parcerias; Dar um referencial de conjunto para a caminhada; Ajudar a conquistar e consolidar a autonomia da escola; Resgatar a auto-estima do grupo: fazê-lo acreditar nas suas possibilidades de intervenção na realidade. Aumentar o grau de realização/concretização (e, portanto, de satisfação) do trabalho; Desfrutar o prazer de conhecer (a realidade do campo de intervenção) e de concretizar (aquilo que foi planejado); Possibilitar a delegação de responsabilidades; Ajudar a superar as imposições ou disputas de vontades individuais, na medida em que há um referencial construído e assumido coletivamente; Colaborar na formação dos participantes. (VASCONCELLOS, 2007 - p. 61).

O PPP, portanto, objetiva construir e assegurar a gestão democrática da escola, por meio de sua elaboração e execução coletiva. Para elaborá-lo, no entanto, é preciso primeiro conhecer a realidade, para depois planejar as ações que atenda às necessidades sociais e individuais dos educandos.

Veiga (1995) salienta, contudo, que a principal possibilidade de construção do Projeto Político Pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva.

Nesse sentido, o Projeto Pedagógico da escola é, ao mesmo tempo, político e pedagógico. Ele é político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos de grande parte da população e, também, ao compromisso com a formação de cidadão para um tipo de sociedade. E, é pedagógico porque é na dimensão pedagógica que reside a possibilidade da concretização da intencionalidade da escola, que é a formação de um cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Ou seja, pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias para que a escola cumpra seus propósitos e suas intenções (VEIGA, 2005).

De acordo com Veiga (1995), a abordagem do PPP, como organização

do trabalho da escola, está fundada em alguns princípios que deverão nortear a escola democrática pública e gratuita:

a) Igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Igualdade de condições requer mais que a expansão quantitativa de ofertas; requer ampliação do atendimento com simultânea manutenção de qualidade; b) qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. O desafio que se coloca ao projeto político-pedagógico da escola é o de propiciar uma qualidade para todos. A qualidade que se busca implica duas dimensões indissociáveis: a formal ou técnica e a política. Uma não está subordinada à outra; cada uma delas tem perspectivas próprias. A primeira enfatiza os instrumentos e os métodos, a técnica. A qualidade formal não está afeita, necessariamente, a conteúdos determinados...; c) Gestão democrática – princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Ela exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares. Esse compromisso implica a construção coletiva de um projeto político-pedagógico ligado à educação das classes populares... A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização...; d) Liberdade que é outro princípio constitucional e está associado a ideia de autonomia. Autonomia e liberdade fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. O significado de autonomia remete-nos para regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos da ação educativa, sem imposições externas; e) Valorização do magistério – princípio central na discussão do PPP. (VEIGA, 1995 – p. 20, 21).

Nessa perspectiva, a construção do Projeto Político-Pedagógico torna-se um instrumento de luta, uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico à sua rotinização e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central.

## **2.2 Gestão e Democratização da Escola – Perspectivas de Diretores**

Pesquisas recentes vêm mostrando que os dirigentes escolares apresentam perspectivas bastante significativas em relação à gestão escolar, gestão democrática e eleições para escolha dos dirigentes. Os conceitos de gestão escolar e democrática, a forma de escolha do diretor, o tempo e a atuação na área, a eleição como forma de melhoria da escola, as interferências das condições de trabalho na gestão da escola, os elementos necessários para implantar a gestão democrática, bem como os aspectos positivos e negativos da função de dirigente são pontos que se destacam no âmbito desses estudos.

Segundo o pesquisador Dourado (2003), após conclusão de

investigação nessa área, no município de Goiânia, os resultados apresentados nesses estudos mostram que a maioria dos dirigentes entende que a gestão escolar está relacionada ao envolvimento da comunidade local e escolar no estabelecimento das finalidades e da gestão dos meios que possibilitem a escola contribuir para a transformação social. Esse ponto de vista se estende a 78% dos 59 diretores pesquisados.

Embora a visão da maioria dos dirigentes denote essa compreensão, alguns deles ainda apresentam um conceito restrito de gestão escolar, concebendo-a na perspectiva de planejamento e racionalização de recursos, funções e tarefas. Mas, em todos os casos, percebe-se a gestão escolar vinculada conceitualmente à relação interpessoal de trabalho e poder, o que evidencia certo entendimento dos conflitos presentes nas relações que ocorrem por ocasião da produção do trabalho escolar (DOURADO, 2003).

De acordo com Dourado (2003), o conceito de gestão escolar que predomina entre os pesquisados na cidade de Goiânia evidencia o ideal de participação, de ajuste dos recursos aos fins e de definição colegiada das finalidades educativas que levem a uma adequação da escola aos interesses dos seus atuais usuários e, portanto, a uma afirmação desse espaço como meio de transformação social.

Essa conceituação de gestão, na perspectiva dos dirigentes escolares no município de Goiânia, articula-se ao conceito de gestão democrática:

A grande maioria (78%) entende que a gestão democrática "é a implementação na escola de mecanismos de participação da comunidade local e escolar, tais como eleição direta para diretor, grêmios estudantis, conselho escolar". Apenas 7% acredita que "é a definição clara dos papéis e definição de responsabilidades dos agentes da escola, tais como diretor, coordenador, professor e alunos", 8% entende que "é quando a escola tem plena autonomia didática, financeira e administrativa concedida pela Secretaria de Educação". Nenhum dirigente entende que "é quando os pais e os alunos assumem a condução pedagógica e administrativa da escola". (DOURADO, 2003 – p.27-28).

É possível observar que os dirigentes incorporam o ideal de participação por meio da eleição direta do diretor e de instâncias colegiadas como o Conselho Escolar e Grêmios Estudantis.

De acordo com Dourado (2003), os dirigentes avaliam que depois das eleições diretas para diretor, a gestão ficou mais democrática. Além disso, eles

creditam que a mudança no processo de escolha dos gestores escolares interferiu na cultura escolar, sobretudo no que se refere à melhoria do ambiente e das condições de trabalho na escola.

Dentre essas mudanças, os dirigentes ressaltam que a eleição direta também contribuiu para uma educação política, um aprendizado de participação do jogo democrático resultando em conscientização e responsabilidade dos diversos segmentos da comunidade escolar:

A liderança democrática como força motriz favorece as relações interpessoais no âmbito da escola, levando, desse modo, ao estabelecimento de ações mais solidárias e à efetivação de um ambiente de trabalho agradável, produtivo, integrador, o que, segundo os dirigentes, propicia relações mais sólidas, afetivas e de confiança (DOURADO, 2003 – p. 30).

Os resultados também comprovam que a maioria dos entrevistados concorda que, no processo de tomada de decisões, as ações são pensadas pelo coletivo, mas a palavra final ainda cabe à equipe diretiva. O diretor ou a equipe gestora da escola tomam as decisões finais no processo de produção do trabalho escolar. Nesse sentido, ainda existe um caminho a ser percorrido com o objetivo de uma participação ampla no processo de discussão, planejamento e tomada de decisão e que represente a constituição de um sujeito coletivo na escola.

Entre os fatores negativos enfrentados no exercício da gestão da escola, os dirigentes destacam a falta de motivação, de participação e de compromisso da equipe escolar; pouca participação da comunidade (pais), especialmente no apoio à vida escolar; e, o excesso de burocracia (prestação de contas, elaboração do PDE, legislação a ser cumprida, atraso de verbas), que ocasiona maior volume de trabalho e desânimo profissional. (DOURADO, 2003 – p 32).

Fora essas questões, para que o paradigma da gestão democrática realmente se consolide na escola, os dirigentes entrevistados em Goiânia indicam a relevância da eleição direta, do trabalho coletivo e participativo, do projeto político-pedagógico e da ampliação da autonomia escolar, para garantir agilidade no atendimento de suas necessidades básicas e permitir o exercício da cidadania através da participação direta da comunidade no processo de gestão da escola.

Os dirigentes pesquisados em Goiânia, pelo menos teoricamente,

mostram-se cientes do papel que lhes competem, embora, em muitos casos faltem-lhes recursos materiais, humanos e financeiros para a execução eficaz de suas funções.

Num mundo em constantes mudanças, é necessário ter consciência de que: primeiro, a escola é uma instituição que se torna mais complexa nos dias atuais, pelo aumento de suas atividades, em que convivem diversos especialistas: administrativos, burocráticos, técnicos educacionais e docentes; segundo, a autoridade central, mesmo pregando autonomia, não oferece meios para que a escola possa agir por conta própria; e, terceiro, o poder maior de decisão cabe aos órgãos centrais e não ao diretor.

Segundo o Parecer CFE nº 252/69, o gestor deve possuir um lastro de experiência educacional sobre o qual possa afirmar seus julgamentos e decisões. [...] Do contrário, por não ser par entre os educadores, o administrador (só administrador) tenderá a converter-se num interventor dócil, ora impositivo, sempre em detrimento da real eficiência (SANTOS, 2002).

De acordo com Santos (2002), o diretor de escola, como líder da instituição escolar, tem um papel essencial na qualidade da educação oferecida pela escola. O diretor tradicional se comportava de forma autoritária, mas as mudanças sociais estão exigindo um novo perfil de liderança.

Além disso, o pesquisador apresenta alguns pressupostos que devem ser seguidos para a obtenção da qualidade na escola:

- 1) O trabalho essencial da escola são as atividades-fim desenvolvidas a partir da realidade dos alunos, das possibilidades da comunidade e das peculiaridades do meio ambiente;
- 2) A base de todo o trabalho escolar é o projeto político-pedagógico que envolva toda a comunidade em sua construção, implementação e gestão;
- 3) A educação continuada do corpo docente e burocrático-administrativo deve ser uma constante, para ajudar e facilitar o trabalho pedagógico eficaz;
- 4) O diretor de escola deve estar perfeitamente integrado ao processo, coordenando e aprovando todas as iniciativas para o êxito da proposta, que deve ser construída por toda a comunidade interna e externa à instituição. (SANTOS, 2002 - p. 39).

O diretor deve ser o mediador da escola com os órgãos regionais e centrais. Deve atender às decisões legais, administrativas, pedagógicas e

financeiras baixadas pelos órgãos superiores, que, geralmente, são centralizadoras, burocráticas e hierarquizadas e, muitas vezes distantes da realidade e das possibilidades da escola. Além disso, o diretor deve articular e gerenciar interesses contrastantes do governo, de forma comprometida com o projeto político-pedagógico elaborado pela comunidade escolar, para atender aos interesses da escola, porque as políticas públicas voltadas para a Educação, geralmente não têm primado pela coerência e pela continuidade.

Portanto, a prática do diretor deve basear-se em teorias de liderança e administração, visando à criação de um ambiente em que o respeito e a efetividade sejam uma constante; ao favorecimento do crescimento pessoal e profissional de todos os elementos da escola; à humanização do relacionamento, evitando quaisquer preconceitos, mesmo que velados; ao exercício da cidadania pela comunidade e ao envolvimento em todas as decisões fundamentais da escola.

SANTOS, 2002, salienta que resultado de pesquisa realizada em escolas públicas e privadas na região do ABC paulista denota a insatisfação de diretores de escola diante das atividades que precisam desenvolver. Entre as principais queixas, também constam o descontentamento e a sensação de impotência e inutilidade por parte do diretor diante do fracasso da escola.

O resultado da pesquisa em São Paulo também sugere que as escolas possam ser gerenciadas por colegiados como recurso de contra-ideologia, conscientizando para uma ação coletiva e organizada (SANTOS, 2002).

De acordo com as conclusões da pesquisa, para que haja as mudanças necessárias no âmbito escolar, é necessário:

- 1) Efetivar a gestão participativa nas escolas, envolvendo todas as pessoas no planejamento das atividades nos aspectos administrativos, pedagógicos, políticos e éticos;
- 2) Resolver a insatisfação dos diretores de escola devido à sensação de impotência e inutilidade diante do fracasso da escola em educar as novas gerações;
- 3) Conscientizar todos de que somente a prática participativa e democrática pode provocar mudanças significativas e benéficas para a escola. (SANTOS, p. 41).

Santos (2002) ainda salienta que muitos pesquisados, insatisfeitos com

a forma tecnoburocrática, propõem um novo modelo de formação do professor e do administrador educacional. Suas propostas consideram que a escola é um organismo vivo e que a crise da educação está relacionada à demanda de reorganização do Estado. Além disso, valorizam a formação do educador comprometido com a comunidade e não com a burocracia escolar; o papel do administrador; sua experiência docente; a escolha democrática e a autonomia das instituições educacionais.

Para Bordignon apud (SANTOS, 2002):

As habilitações em Administração Escolar do curso de Pedagogia não garantem a construção da especificidade dos processos de gestão da escola, predominando a concepção do transplante das teorias da administração de empresas para o ambiente escolar. Assim, é necessário superar a fragilidade da formação de administradores escolares oferecida por essa habilitação.

Sobre esse aspecto, o Parecer CFE nº 1.157/87 traz ainda:

Há necessidade de se repensar a base teórico-metodológica da formação de pessoal para a educação. Desenvolver, em linhas gerais, novo conceito de planejar e administrar a educação, numa perspectiva de mudança, deslocando o foco da administração restritamente escolar para a administração educacional em papéis de direção e/ ou assessoramento nos diferentes níveis dos sistemas formal e não formal.

Sendo assim, a formação do administrador educacional precisa perceber a organização interna e as relações humanas que acontecem no interior da escola, além de sua cultura. Pois, não é mais possível pensar a escola com funções divididas, mas como uma organização, numa visão sistêmica. Para tanto, é necessário que o curso de Pedagogia garanta uma base de conhecimentos teóricos e práticos para que o profissional se torne um articulador e o coordenador das atividades-fim da escola, integrando a teoria e a prática, conhecendo a realidade e buscando alternativas para enfrentá-la.

## CAPÍTULO III

### 3- Breve histórico da Educação Especial e inclusiva no Brasil

Uma abordagem a partir da retrospectiva histórica da educação especial no Brasil, pode ser compreendida desde o Período Imperial, com a implantação de algumas políticas públicas que visava atender a deficiência visual e auditiva no estado do Rio de Janeiro. Segundo Dota apud Alves, 2007, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto dos Surdos-Mudos.

Esses institutos foram criados aos moldes dos institutos parisienses, entretanto, diferenciavam-se pelo caráter assistencialista ao qual se apresentavam. De acordo com Bueno (1993) em Dota apud, 2007, as instituições brasileiras em educação especial tinham como função o assistencialismo por auxiliar os desvalidos, enquanto que os institutos parisienses ofereciam oficinas de trabalho.

Mendes (2006) em Dota apud, 2007, "... fala que desde o século XVI a educação brasileira vem sendo traçada." A partir de então profissionais da educação e da saúde acreditavam na possibilidade de educar os indivíduos considerados "ineducáveis". O assistencialismo e a institucionalizam dessas instituições promoveram o isolamento desses, em asilos e manicômios. Neste período surgiram os primeiros hospitais psiquiátricos no Brasil e os cegos e surdos iam sendo isolados do convívio social em institutos que surgiam com este fim, apesar deles não precisarem deste tipo de tratamento.

De acordo com Bueno (1993) em apud Dota, 2007, o processo da educação especial no Brasil, embora tenha acontecido lentamente, após Proclamação da República, teve um considerado crescimento,

... em 1903 o Pavilhão Bourneville, no Hospital D. Pedro II (Bahia) foi instalado para tratamento de doentes mentais; em 1923 foi criado o Pavilhão de Menores do Hospital do Juqueri e o Instituto Petalozzi de Canoas, em 1927 (Bueno apud DOTA, 1993, p.).

Mendes (2006) em Dota apud, 2007, fala que neste período houve um total descaso para com a educação especial no Brasil, pois a preocupação centrava-se em atender os casos mais graves e os casos leves eram vistos com

certa indiferença. Ao fundar o federalismo aumenta a preocupação com a educação especial e os servidores da saúde e da educação tentam promover atendimento aos indivíduos com deficiência criando o projeto de higiene mental e saúde pública, que deu origem à inspeção médica escolar. Em Bueno (1993) apud Dota, 2007,

Nos anos 30 e 40, o número de entidades para atendimento de deficientes aumentou de forma significativa. Com relação aos deficientes mentais, surgiram as Sociedades Pestalozzi de Minas Gerais, do Brasil e do Rio de Janeiro, além da fundação Dona Paulina de Souza Queiroz, em São Paulo (1936). Em 1941, no Recife, surgiu a Escola Especial Ulisses Pernambucano e a Escola Alfredo Freire (BUENO, 1993).

Com relação aos deficientes visuais, surgiram: a União dos Cegos do Brasil, no Rio de Janeiro, em 1924, o Instituto Padre Chico, em São Paulo e o Sodalício da Sacra Família, no Rio de Janeiro, em 1929. Além do surgimento dessas entidades privadas começaram às preocupações, por parte da República Escolar, com os deficientes mentais. As primeiras entidades privadas contribuíram para a inclusão da educação especial no âmbito das instituições filantrópicas-assistenciais e a sua privatização, salienta Bueno (1993).

O interesse pelo deficiente mental, refletia também em uma preocupação com a higiene. Para Bueno (1993), essa preocupação é interpretada como o início de um processo de segregação pelos especialistas do aluno diferente, visto que a escolaridade passou a ser algo abrangente. Assim, é criada a inspeção médica - escolar, em 1911, em São Paulo, responsável pela criação de classes especiais e formação de pessoal para trabalhar com esta clientela.

Foram criados, também, com relação aos deficientes visuais, os Institutos de Cegos do Recife, da Bahia, de São Rafael (Taubaté - SP), de Santa Luzia (Porto Alegre - RS), do Ceará (Fortaleza), da Paraíba (João Pessoa) e do Paraná (Curitiba). Em 1938 foi criada, no estado de São Paulo, a Seção de Higiene Mental, do Serviço de Saúde Escolar, da Secretaria da Educação do Estado. No Rio de Janeiro, trabalho semelhante foi realizado (BUENO, 1993).

De acordo com Mendes (2006) em Dota apud, 2007, entre os anos de 1948 a 1961, o surgimento dos conselhos estaduais e a asseguaração financeira prevista em lei fizeram com que um número considerável de escolas privadas se sentissem influenciadas pela educação especial. Entre 1950 a 1959 o Brasil já contava com um número de 190 escolas para o ensino especial com deficiência intelectual, entre escolas regulares e públicas.

A partir de 1958 o Ministério da educação começa a prestar assistência técnica-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas. Nota-se, neste período, o aumento de escolarização para as classes mais populares e a implantação de classes especiais para os casos leves de deficiência mental. Dota apud, 2007

Com o crescente número de trabalhos científicos produzidos após os anos 70 e com surgimento dos cursos de pós - graduação em educação, em 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial, CENESP, junto ao Ministério da Educação. São criados os primeiros cursos de formação de professores na área de educação especial.

De acordo com Mendes (2006) em Dota apud, 2007, na década de 80 o governo federal cria o primeiro comitê para

...planejar, fiscalizar e traçar políticas de ações conjuntas na questão dos portadores de deficiência. Em 1986 é criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; em 1990 a Secretaria Nacional de Educação Básica assume a responsabilidade na implementação da política de educação especial.

Em 1994, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que produziu a Declaração de Salamanca, tida como o mais importante marco mundial da difusão da filosofia de educação inclusiva (MENDES, 2006).

### **3.1- Legislação que fundamenta o trabalho da Educação Especial nas escolas de ensino regular**

Ao buscar na história da educação brasileira, abordagens sobre o processo histórico da educação especial e a sua fundamentação em leis, instituídas para atender pessoas com deficiências, observamos que alguns mecanismos foram criados com o objetivo de amenizar o grau de discriminação histórica a qual essas pessoas estiveram sujeitas, em detrimento de suas deficiências e dificuldades individuais permitindo a acessibilidade e a sua participação em todos os seguimentos sociais, entre eles, o espaço da escola de ensino regular, preferencialmente público, em todos os níveis da educação.

Observa-se que desde a criação dos institutos: Imperial Instituto dos Meninos Cegos e Instituto dos Surdos-Mudos no estado do Rio de Janeiro, o Estado tem buscado instituir leis na tentativa de promover a inserção das pessoas com necessidades especiais em alguns seguimentos da sociedade, de acordo com Bueno (1993) em Dota apud, 2007, o processo da educação especial no Brasil, embora tenha acontecido lentamente, após Proclamação da República, teve um considerado crescimento.

As leis foram sendo instituídas de acordo com os interesses, necessidades e cobrança de órgãos internacionais e “aqui” vão ser apresentadas, de forma resumida, dando ênfase as leis mais atualizadas.

A Constituição Federal de 1988 já previa nos artigos 205 e 206, que a educação dever do Estado e da família, em colaboração com a sociedade deve promover o pleno desenvolvimento das pessoas para o exercício de cidadania e

preparação para o trabalho. Como previu o acesso e permanência de todos nas instituições escolares, como atendimento especializado aos educandos com deficiência, preferencialmente em escolas públicas.

A Lei nº 7.853 de 1989 dispõe apoio e integração aos portadores de deficiência sobre a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, instituindo tutela jurisdicional que possa atender o clamor coletivo dessas pessoas, atuação do Ministério Público ao acompanhar tais solicitações, define crimes e definições.

Entre vários aspectos, essa Lei define a inclusão escolar no sistema educacional, modalidade educação especial como, dever do Estado e direito de todos, devendo abranger: a educação infantil, o 1º e 2º graus, o supletivo, a formação de professores com currículos, etapas e diplomação própria. Para garantir a permanência desses educandos os mesmos benefícios conferidos aos demais estudantes foi lhes garantido, inclusive materiais escolares, merenda escolar e bolsa de estudo.

A Lei nº 8.069 de 1990, art. 53 do Capítulo IV, o Estado prevê e garante educação, lazer e cultura a todas as crianças e adolescentes, como institui que a educação é direito de todos e assegura o acesso e a permanência desses, inclusive das pessoas portadoras de deficiências, em escolas regulares, de preferência públicas, a fim de que, eles possam se desenvolver plenamente, exercer a cidadania e se preparar para o trabalho.

A Lei nº 8.859 de 1994, vem modificando dispositivos da Lei nº 6.494, ao garantir vagas de atividades de estágio para alunos portadores com deficiências, que estejam matriculados regularmente em instituição de ensino superior, profissionalizante do 2º grau ou escolas de educação especial. A Portaria nº 8, de 23 de janeiro de 2001, tendo como base o disposto da Lei 6.494 no Decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1992, alterado pelos Decretos nºs 89.467, de 21 de março de 1994, e 2.080, de 26 de novembro de 1996, revê e altera o dispositivo sobre a aceitação de alunos em atividades de estágio.

O art. 2º da Lei nº 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, institui que a educação, “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

De acordo com essa Lei, no art. 58, a educação especial é uma modalidade da educação, oferecida preferencialmente em escola pública regular para atender alunos portadores de necessidades especiais, a partir de 0 ano a 6 anos, durante a educação infantil.

Para tanto é analisado caso a caso, quando necessário esses alunos contarão com a presença de apoio especializado, a fim de, garantir a sua permanência e o seu desenvolvimento cognitivo em classes regulares. Caso contrário, lhes serão destinados atendimento especializado sempre que não houver a integração desses alunos neste espaço.

A escola deve garantir a esses alunos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, sempre previstos em seu Projeto Político Pedagógico, com o propósito de permiti-los relacionar com os conceitos científicos, demonstrando capacidade para compreendê - los e relacioná – los em seu cotidiano. Além disso, o art. 59 prevê que esses alunos sejam atendidos por professores especializados, ou no mínimo possuir o ensino médio, com aptidão para inserí – los em classes comuns.

Em 1994, com a Declaração de Salamanca, algumas medidas foram necessárias para implementar a integração das pessoas com deficiências em escolas regulares, embora previsto por lei desde as primeiros anos da décadas de 90. O acesso a educação e a permanência em escola de ensino regular primária, secundária e terciária é direito das crianças, jovens e adultos, a fim de manter o nível adequado de aprendizagem desses.

O direito a educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Além disso, o documento prevê que a escola deve estar preparada para as modificações que permitirão a efetivação ao acesso e a permanência dos alunos portadores de necessidades especiais, pois ao promover a inclusão desses alunos, independente de suas diferenças e dificuldades individuais, é capaz de combater atitudes discriminatórias com possibilidade de formar uma comunidade mais acolhedora e uma sociedade inclusiva ao promover educação para todos. Para tanto, todos devem engajar em prol do desenvolvimento cognitivo desses alunos, permitindo que esse sujeito conviva em seu meio

Na Carta para o Terceiro Milênio, aprovada no dia 9 de setembro de 1999, em Londres, Grã-Bretanha, pela Assembleia Governativa da

REHABILITATION INTERNATIONAL, estando Arthur O'Reilly na Presidência e David Henderson na Secretaria Geral. A tradução foi feita do original em inglês pelo consultor de inclusão Romeu Kazumi Sassaki, afirma que ao entrar no Terceiro Milênio, muitas pessoas no mundo ainda não tiveram seus direitos garantidos e reconhecidos. As deficiências devem se constituir em um processo natural, onde leis sábias sejam criadas a fim de amparar o acesso e a plena inserção das pessoas portadoras de necessidades especiais em todos os segmentos sociais. Declara que no século 21 devemos insistir na extensão dos direitos humanos e civis a todos, independente de limitações ou dificuldades individuais. Da mesma forma, é preciso romper as barreiras atitudinais, eletrônicas e ambientais. Aos portadores de deficiências devem permitir o acesso a tratamento, técnicas de auto – ajuda, se possível tecnologia assistivas e apropriadas.

Na Portaria nº 554 de 26 de abril de 2000, o presidente instituiu a Comissão Brasileira de Braille que foi criada e vinculada à Secretaria de Educação Especial – SEESP, do Ministério da Educação e tem por competência, elaborar e propor diretrizes para uso, ensino do Sistema de Braille em todas as modalidades de aplicação, propondo a unificação do sistema de Braille especialmente em língua portuguesa e espanhola. Da mesma forma, como acompanhará permanentemente a simbologia do Braille no Brasil atentando para a evolução científica e tecnológica, adequando sempre que necessária.

No mesmo ano a Lei nº 10.098 de dezembro de 2000, institui normas e critérios básicos que promova a acessibilidade de pessoas com limitação física ou deficiência e prevê a superação de barreiras e obstáculos, a fim de que elas possam se movimentar com autonomia pelos espaços públicos, vias, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

Em 2001, a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, reafirma o artigo 1 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, onde se diz: Todos os seres humanos nascem livres e são iguais em dignidade e direitos. O rumo em direção a uma sociedade inclusiva para todos é a essência do desenvolvimento social sustentável das nações. Aos governantes cabe possibilitar a acessibilidade de pessoas em projetos interativos que promovam a inclusão dessas.

Já a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, 2001, prevê que os direitos e liberdade de cada pessoa devem ser resguardados sem quaisquer

restrições.

Institui que pessoas com deficiência tenham seus direitos educacionais garantidos a fim de, alcançar o máximo de desenvolvimento de sua personalidade. Bem como, a garantia de que não sofrerão nenhum tipo de discriminação em detrimento de suas deficiências, como lhes serão proporcionado a integração social plena.

Para atingir os objetivos desta Convenção, os Estados Partes buscarão desenvolver pesquisas científicas e tecnológicas relacionadas a prevenção de deficiências, o tratamento, a reabilitação e a integração na sociedade de pessoas com deficiência, desenvolvimento de meios e recursos a fim de, promover a autonomia, auto suficiência, integração total em uma sociedade igualitária e mais justa às pessoas com necessidades especiais.

O Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001, institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 9º, § 1º, alínea “c”, da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, nos Capítulos I, II e III do Título V e nos Artigos 58 a 60 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CEB 17/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 15 de agosto de 2001, resolve: Parágrafo único. O atendimento escolar para os alunos com necessidades educacionais especiais, terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Art. Nº 2, os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos, de forma que mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos.

Art. 3º, por educação especial, Parágrafo único. Os sistemas de ensino

devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

No Art. 5º, consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; .
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Art. 6º, para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com: I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais; II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema; III - a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário.

Art. 7º, o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

Art. 8º, as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos; II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade; III - flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos,

metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória; IV - serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V - serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos; VI - condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa; VII - sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade; VIII - temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série; IX - atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, "c", da Lei 9.394/96.

O Decreto nº 6.094, do ano de 2007, dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal em parceria com os

Estados, Municípios, Distrito Federal, bem como, com a participação de famílias e de comunidades, através de programas e recursos técnicos e financeiros que possibilitem a mobilização social pela qualidade do ensino básico.

No art. 2, parágrafo IX, os Municípios, Estados, Distrito Federal e sistemas de ensino, receberão apoio e incentivos à implementação das seguintes diretrizes (supra citadas no texto original), aqui, em específico, o acesso e a permanência de alunos com necessidades especiais em classes comuns do ensino regular, de tal forma que possa fortalecer a inclusão escolar nas escolas públicas brasileiras.

O Decreto nº 6571 de 17 de setembro de 2008, Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

Neste texto, a União se compromete dar apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal, com a finalidade de ampliar o atendimento educacional especializado em escolas públicas aos alunos que estejam matriculados regularmente no ensino regular aos educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

À escola, compete em suas atividades, propor recursos de acessibilidade e pedagógicos, para contemplar esses alunos com propostas que possam complementar ou suplementar à sua formação ao frequentar o ensino regular. Como lhe cabe, envolver as famílias e as demais políticas públicas.

O art. 2, novamente prevê o acesso, a permanência e a aprendizagem aos referidos alunos, descritos no art. 1. Garante a transversalidade das ações do ensino especial na educação regular; promove recursos didáticos e pedagógicos, a fim de, eliminar as barreiras que possam interferir no processo ensino aprendizagem e favorecer a continuidade do envolvimento desses alunos nos demais níveis escolares.

No art. 3, o Ministério da Educação se compromete a dar apoio técnico e financeiro às escolas para que possa garantir o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais no processo ensino aprendizagem ao implantar salas de recursos multifuncionais, flexibilizar formação continuada aos professores para trabalhar dar atendimento especializado e aos gestores, educadores e demais

servidores formação que possa promover a educação inclusiva.

Art. 6, o Decreto nº 6.253 de 13 de novembro de 2007, passa a vigorar acrescido do art. 9 A, admitindo que a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito de distribuição dos recursos do FUNDEB a contagem das matrículas dos alunos em escola regular públicas para atendimento educacional especializado, não se tornarão em prejuízo no cômputo dessas matrículas na educação básica regular.

De acordo com a Resolução nº 4, de outubro de 2009, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. No art.1º, para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

De acordo com o art. 2º, o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

No art. 3º, a Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional.

Para fins destas Diretrizes, o art. 4º considera-se público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

### 3.2- Sala de Recursos Multifuncional

A Sala de Recursos Multifuncionais foi prevista no Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008, art. 3, item I, parágrafo 1º, quando a União se compromete em dar apoio e incentivo técnicos e financeiros aos Municípios, Estados, Distrito Federal e sistemas educacionais.

Por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, institui o Programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais integra o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, destinando apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino regular e a oferta do Atendimento Educacional Especializado aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e ou altas habilidades ou superdotação.

De acordo com a apostila elaborada pelo Ministério de Educação, no contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Sala de Recursos Multifuncionais tem como objetivos: apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; bem como, assegurar o pleno acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais, no ensino regular, em igualdade de participação e de condições com os seus pares; disponibilizar recursos pedagógicos e de acesso às escolas regulares da rede pública de ensino; promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar.

Para atender esses objetivos, a Sala de Recursos Multifuncionais realizará de acordo com o MEC, as ações abaixo listadas visando a implantação desse espaço:

- aquisição dos recursos que compõem a sala;
- informação sobre a disponibilização das salas e critérios adotados;
- monitoramento da entrega e instalação dos itens às escolas;
- orientação aos sistemas de ensino para organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado;
- cadastro de escolas com salas de recursos multifuncionais implantadas;
- promoção de formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- encaminhamento, assinatura e publicação de Contratos de Doação;

- atualização dos recursos das salas implantadas pelo Programa;
- apoio à acessibilidade nas escolas com salas implantadas.

Entre esses apoios, a escola contaria com a implantação da Sala de Recursos Multifuncionais, sob o aspecto pedagógico propondo desenvolver o Atendimento Educacional Especializado, possuindo equipamentos, mobiliários, materiais didáticos, pedagógicos, tecnológicos e de acessibilidade.

A família do aluno, público alvo para atendimento neste espaço, além de solicitar sua matrícula pelo nº 156 e efetuar a matrícula na secretaria da escola, leva o laudo para a escola para compor a pasta do estudante. Após o primeiro diagnóstico, a professora da Sala de Recursos Multifuncionais, solicita ao Apoio Psicopedagógico (servidores vinculados à Unidade Regional de Ensino Central, instituição que media as questões pedagógicas e burocráticas da escola com a Secretaria Municipal de Educação) avaliação e encaminhamento à Sala de Recursos Multifuncionais, para efetuar a matrícula dessa pessoa para o Atendimento Educacional Especializado. Entretanto, esse atendimento só acontece se a família concordar com as condições que lhe são oferecidas.

O profissional que atua nesta Sala deve: identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e atender às necessidades específicas dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; público-alvo do Atendimento Educacional Especializado.

Ao elaborar e executar o plano para esse atendimento, o professor deve fazer uma avaliação da funcionalidade e da aplicabilidade desses recursos, organizando assim, o tipo e número de atendimentos a esses alunos na Sala de Recursos Multifuncionais.

Da mesma forma, este professor deve articular com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos ANEE's nas atividades escolares; além de acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade desses recursos na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola, este profissional deve ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar as habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação.

Para isso, é preciso que o professor desta Sala elabore o Plano de

Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado, por considerá-lo um documento onde se registra a intervenção especializada e a avaliação. Este plano é constituído em duas partes: a primeira é destinada às informações e à avaliação diagnóstica do aluno, enquanto a segunda parte trás detalhes da proposta de intervenção pedagógica e da avaliação continuada desses educandos.

Em relação ao uso da tecnologia assistiva pelos alunos ANEE's na Sala de Recursos Multifuncionais é de suma importância, por se tratar de uma área de conhecimento, de característica interdisciplinar, ao englobar produtos, recursos, metodologias, estratégias e práticas que objetivam promover a funcionalidade relacionada à atividade e participação dessas pessoas, visando sua autonomia e independência, além da melhoria na qualidade de vida. Estes recursos estão presentes nesta Sala, e possibilita o acesso desses alunos ao currículo escolar, além de ampliar suas habilidades funcionais.

### **3.3- Desenvolvimento Humano, Inclusão Escolar e sua ratificação por uma gestão democrática**

*Se pensarmos como raízes,  
nunca chegaremos a caule,  
se pensarmos como caule,  
nunca chegaremos a galho,  
se pensarmos como galho,  
nunca chegaremos a folhas,  
se pensarmos como folha,  
nunca chegaremos a flores,  
se pensarmos como flores,  
nunca chegaremos a frutos,  
se pensarmos como fruto,  
nunca seremos uma árvore.*

Bem vindo à reflexão do que seja desenvolvimento. Desenvolvimento, ação ou efeito de desenvolver, crescimento. A partir de tal explicação pode se acreditar que ao traçarmos uma vertente para os humanos, compreende-se que o desenvolvimento humano acontece desde o nascimento até o final de seu ciclo vital. Seria muito simplista de minha parte tal concepção, pois sabemos que profissionais de várias áreas dedicam-se a compreensão desse processo.

Entre eles, podemos citar a psicologia e a pedagogia que anos a fio

vem desenvolvendo pesquisas a fim de compreender tal fenômeno, se assim podemos considerar, em relação ao processo ensino – aprendizagem.

Entretanto, o desenvolvimento humano pode se caracterizar área de conhecimento da psicologia. Haja vista, o enorme número de teorias da psicologia que veem sendo suscitadas ao longo dos tempos, com o propósito de conhecer as diversas fases pela qual o homem está sujeito de transformação.

Entre várias teorias da psicologia o desenvolvimento humano foi compreendido de forma dinâmica, pois segundo o artigo sobre Vygotsky e o Desenvolvimento Humano de RABELLO apud PASSOS, essa evolução se dá nos diversos campos da existência, afetivo, cognitivo, social e motor, como entendem que os processos de maturação genéticos ou biológicos não sejam determinantes no crescimento do homem. Mas o seu envolvimento com a cultura, sociedade, práticas e interações.

A psicologia de acordo Ribeiro (2005) citado RABELLO apud, parte de diversas perspectivas para entender o desenvolvimento humano, entre elas podemos citar: os teóricos ambientalistas, Skinner e Watson, behavioristas, entendiam que as crianças aprendiam no ambiente, através de imitação e reforço; os teóricos inatistas, como, ao acreditar que as crianças já nascem com tudo que precisam na sua estrutura biológica para se desenvolver. Nada é aprendido no ambiente, e sim apenas disparado por este; os teóricos construcionistas, tendo como ícone Piaget. Segundo esse teórico desenvolvimento humano é construído a partir de uma interação entre o desenvolvimento biológico e as aquisições da criança com o meio. Os teóricos sociointeracionistas, de Vygotsky, segundo a qual o desenvolvimento humano se dá em relação nas trocas entre parceiros sociais, através de processos de interação e mediação. Os teóricos evolucionistas, influenciada pela teoria de Fodor, segundo a qual o desenvolvimento humano se dá no desenvolvimento das características humanas e variações individuais como produto de uma interação de mecanismos genéticos e ecológicos, envolvendo experiências únicas de cada indivíduo desde antes do nascimento. Ainda existe a visão de desenvolvimento Psicanalítica, temos como expoentes Freud, Klein, Winnicott e Erickson, entendem o desenvolvimento humano a partir de motivações conscientes e inconscientes da criança, focando seus conflitos internos durante a infância e pelo resto sua vida.

Como este estudo, acredita que através das interações sociais o

homem aprende e se desenvolve e é capaz de buscar novas formas de agir no mundo, ao ampliar seus instrumentos de ação na complexidade da cultura a qual está inserido, desde o seu nascimento até o final de seu ciclo vital, focará seus esforços a partir de abordagens sobre o desenvolvimento humano da teoria sociointeracionista de Vygotsky, pois de acordo com REGO (2000), nessas relações o homem transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura.

Vygotsky citado em CARVALHO, 2007, defende que a internalização dos sistemas de signos culturalmente na sociedade tem como resultado transformações comportamentais ao longo do desenvolvimento ontogenético. Neste processo o *outro* é implicado, evidenciando a natureza eminentemente social da constituição do sujeito e de suas funções psicológicas superiores (Vigotski, 1934/1994; 1934/2001).

O desenvolvimento humano é considerado fator principal para o relacionamento das pessoas com o espaço escolar pois, segundo VYGOTSKY (2003) citado em ARAÚJO apud OLIVEIRA, a psicologia histórico-cultural qualifica o desenvolvimento humano como um processo dialético complexo, caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, imbricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra.

A partir dessa compreensão e ao relacioná-la no espaço da escola compreendemos que tanto os fatores internos, quanto os externos, interferem na forma do aprender. A escola deve estar preparada para mediar o processo ensino aprendizagem respeitando o tempo, o espaço e a história do aprendente, visando o seu crescimento.

A história da educação brasileira nos aponta para decorrentes fracassos no espaço escolar, em detrimento da postura de determinados gestores e professores ao desconsiderar a trajetória histórica de seu aluno e ao ignorar os seus conhecimentos. Pois, enquanto sujeito social e cultural, ele trás uma gama de experiência para o espaço da escola.

Vygotsky, (2004), citado em RABELLO apud, reconhece que o desenvolvimento principalmente o psicológico e o mental, promovido pela convivência social, pelo processo de socialização, além das maturações orgânicas,

depende da aprendizagem na medida em que se dá por processos de internalização de conceitos, que são promovidos pela aprendizagem social, principalmente aquela planejada no meio escolar.

Continuando em Vygotsky, (2004), citado por RABELLO apud, não é suficiente ter todo o aparato biológico da espécie para realizar uma tarefa se o indivíduo não participa de ambientes e práticas específicas que propiciem esta aprendizagem. Não podemos pensar que a criança vai se desenvolver com o tempo, pois esta não tem, por si só, instrumentos para percorrer sozinha o caminho do desenvolvimento, que dependerá das suas aprendizagens mediante as experiências a que foi exposta.

É no espaço da escola que o sujeito ao ser reconhecido como ser pensante, vincula suas ações à representação do mundo através de sua vivência cultural, é capaz de se relacionar com o processo ensino aprendizagem, demonstrando capacidade para promover a interação com seus pares.

Segundo RABELLO apud PASSOS, p.5, no artigo sobre Vigotsky e o Desenvolvimento Humano no site [www.ceesp.com.br/arquivos/Aula%205%20%20](http://www.ceesp.com.br/arquivos/Aula%205%20%20).

Essa interação e sua relação com a imbricação entre os processos de ensino e aprendizagem podem ser melhor compreendidos quando nos remetemos ao conceito de ZDP. Para Vygotsky (1996), **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)**, é a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento proximal, demarcado pela capacidade de solucionar problemas com ajuda de um parceiro mais experiente. São as aprendizagens que ocorrem na ZDP que fazem com que a criança se desenvolva ainda mais, ou seja, desenvolvimento com aprendizagem na ZDP leva a mais desenvolvimento, por isso dizemos que, para Vygotsky, tais processos são indissociáveis.

A partir de então, podemos compreender que é na Zona de Desenvolvimento Proximal que vai ocorrer a aprendizagem, portanto cabe ao professor mediá-la entre a criança e o mundo. Para isso, é preciso que este profissional reconheça as potencialidades do aluno e ofereça instrumentos em ambientes adequados.

O nosso conhecimento sobre educação nos permite reconhecer que essas abordagens nos levam à reflexão sobre nossa praxe, entretanto, não se tornam em receitas prontas e acabadas, pois ao reconhecer o nosso aluno como sujeito histórico cultural e social, reportamos olhares para nós mesmos, pois estamos no mesmo patamar. É nessa dialética que as relações acontecem no espaço da escola, principalmente em sala de aula, portanto, passível de

antagonismo e conflitos.

Para KELMAN (2009, p.42),

... a escola na atualidade não tem se revelado em um ambiente satisfatório ao desenvolvimento de valores exclusivamente positivos. É um contexto em ocorrem situações dramáticas de violência, não apenas no Brasil, mas no mundo."

... Entre contáveis fatores que alteraram essa perspectiva e deterioraram as relações interpessoais dentro da escola estão a democratização da escola, acessível e gratuita para todos; a democratização do país e ingresso da mulher no mercado de trabalho. Os valores cultivados pela sociedade começam um processo de transformação, em que inclui se a diminuição de respeito ao professor . Os pais enfrentam mais dificuldade em acompanhar adequadamente o progresso escolar de seu filho, na medida em que passam o dia fora , trabalhando. Alguns pais de estudantes de escolas particulares ou públicas pensam que, como pagam a escola com mensalidade ou com impostos, isso lhes dá o direito de considerar o professor como seu empregado. Esse, por sua vez, perde um razoável tempo das aulas tentando controlar a disciplina. Sobra menos tempo para os conteúdos curriculares. E o professor perdeu seu status na sociedade.

Para esta autora, a evolução tecnológica e o respeito a diversidade tem contribuído para a inserção de pessoas que dantes se viam segregadas e excluídas dos segmentos sociais, inclusive da escola de ensino regular, passando a frequentá – la regularmente com certo êxito.

A concepção de que somos diferentes e passíveis de necessidades individuais, passa a ser compreendida no universo da escola, onde a diversidade é vivida tanto pelos professores, ao buscar constantemente estudos e instrumentos de sistematização de aprendizagem; quanto aos educandos, ao perceberem as diferenças e conviver com elas de forma respeitosa e digna, entendendo que o aprender perpassa as limitações e características de qualquer sujeito; e pelo grupo diretivo quando: propõe zelar pela integridade física e moral dos alunos; garante a participação democrática de todos os sujeitos aprendentes no processo ensino aprendizagem; propicia a inserção dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais no Projeto Político Pedagógico e, por sua vez em todos os projetos desenvolvidos dentro da escola; efetiva o atendimento educacional especializado; promove parceria com as famílias, a fim de, assegurar o desenvolvimento de todos educandos.

Esse é um momento histórico vivido pelas escolas públicas de ensino regular, especialmente o espaço da sala de aula, pois o entendimento a partir da inclusão nos submete as reflexões sobre nossas crenças e nossas verdades. A inclusão é um fato. É real. Através de propostas pedagógicas inclusivas podemos, acreditar na amenização da discriminação em relação as deficiências, a etnia, a

cultura, a sexo, enfim, a qualquer ação preconceituosa em relação aos pares; no acesso e na permanência dos alunos ANEE's nas ações pedagógicas, independente de deficiências, transtornos e altas habilidades ou superdotação.

Segundo Dota apud, 2007, desde o século XVI a educação brasileira já vinha sendo traçada e, a partir de então, já se mostrava certa preocupação em estar legitimando a educação especial no Brasil, embora de forma conturbada, em detrimento de interesses políticos vigentes de cada época e das políticas públicas criadas. Mendes (2006) em Dota apud, 2007, fala que neste período houve um total descaso para com a educação especial no Brasil, pois a preocupação centrava-se em atender os casos mais graves e os casos leves eram vistos com certa indiferença.

É de conhecimento público que as políticas públicas são instituídas com o propósito de atender a macro esfera. As pessoas que se posicionam no primeiro patamar da pirâmide social se veem desvalidas pela falta de atendimento em todos os setores sociais. É a saúde que nunca funciona, a moradia distante de se tornar realidade, a alimentação não condiz com a exigência nutricional do corpo, a educação por capangar favorecendo a realização de interesses políticos, enfim...

Apesar de todas as mazelas que insistem permanecer no espaço da escola, é importante enfatizar, segundo KELMAN, (2009), que a missão do professor não é dar aula, mais ensinar o aluno a entender. E este é o ponto fundamental para que a gestão escolar, embora atrelada pelas barreiras do sistema educacional ao qual está inserida, propicie mecanismos para reconquistar o seu lugar de um precioso contexto de desenvolvimento.

O contexto do conhecimento perpassa o espaço da escola e vai de encontro às instituições como: a família, o trabalho, a igreja, mas reconhecendo que o conhecimento se fundamenta na escola, através dos motivos, valores e significados dos alunos, ao permitirem que tais fatores contribuam como atividade de sua aprendizagem ao se interagirem no espaço da sala de aula.

A partir deste princípio a gestão escolar deve promover aos alunos com necessidades educacionais especiais: acessibilidade aos projetos pedagógicos, ao espaço físico, a tecnologia, aos eletrônicos de ponta, aos materiais didáticos pedagógicos, a leitura, a permanência em sala de aula comum, ao seu envolvimento nas propostas pedagógicas do ensino regular; ao atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais no contra turno e, quando

precisar atendimentos em instituições parceiras, a fim de, garantir sua qualidade de vida e seu desenvolvimento.

Pois, de acordo com a Lei nº. 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação, “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No art. 3, a Nação institui: que a escola deve permitir igualdade de condições para o acesso e permanência, item I; ensino gratuito e de qualidade a todos os alunos, item IX; valorização de experiências extraescolares, item X; gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.

No Capítulo V, da mesma lei, o texto que se refere a Educação Especial, no Art. 59, diz que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.

O Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, sancionado pelo Presidente da República, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea “a”, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 23, inciso V, 205 e 211, § 1º, da Constituição, e nos arts. 8º a 15 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Decreta: Art. 1º O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. Art. 2º, item IX, garante o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

Na Resolução nº 4, de outubro de 2009, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. No art.1º, para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de

recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Previsto em leis, o direito ao acesso e a permanência de todas as crianças, jovens e adultos em escola de ensino regular, preferencialmente público, independente de etnia, sexo, religião, deficiência física, transtornos, altas habilidades ou superdotação e déficit de comportamento, faz se necessário que a gestão tenha conhecimento destas, para conduzir seu trabalho com ética, moral e justiça, procurando ser imparcial nos momentos de decisão para favorecer a legítima participação de seus colaboradores.

Cabe a ela, atenção para não conceber a inclusão escolar somente como número a mais de matrícula, mas garantir no Projeto Político Pedagógico da escola, ações que possam garantir o envolvimento de todos os alunos em propostas que lhe favoreçam o seu crescimento.

É previsto que ao propormos romper com antigos paradigmas, há tempo arraigados em processo histórico cultural e social, na tentativa de conceber novos conceitos, “aqui” os da educação, tanto os gestores, quanto os professores são capazes de se deixarem mover pela pedagogia do amor ao relacionar com o diferente; porque além de aceitar e acreditar na potencialidade do aluno com necessidade educacional especial, concebe a diversidade do espaço da escola, como desafio a ser enfrentado.

Portanto, cabe ao gestor, cuidar para que o espaço da escola, em especial da sala de aula comum, não se torne em um campo velado de exclusão, pois a pessoa com necessidades educacionais especiais ao ser ignorada pelo grupo e suas atividades pedagógicas negligenciadas pelos professores, ao não utilizar o mesmo nível de crítica usado para os demais alunos, caracteriza conforme o pensamento de KELMAN, (2009, p.45), em banimento, reclusão e exclusão.

O processo histórico apresenta vários documentos que abordam a luta de pessoas, que ao longo da história, sofrem com a discriminação e exclusão, e através de movimentos, buscaram constituir uma história fundamentada na dignidade, no reconhecimento e na cidadania, ao garantir o seu acesso e a sua permanência em todas as esferas da sociedade. Entre esse registros, a Declaração Mundial dos Direitos Humanos (1948) e a consolidação das garantias democráticas, culminaram na elaboração de diretrizes nacionais e internacionais, a partir de

reflexos políticos sobre o direito de exercer cidadania e a preparação desses sujeitos para o trabalho.

Segundo KELMAN, (2009), merecem ser destacados os seguintes documentos: Declaração da Organização Internacional de Trabalho sobre os Princípios Fundamentais e Direitos no Trabalho (1998), o Pacto Global do Fórum Econômico Mundial (1999), a Declaração do Rio sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992) e a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). Esses documentos reconhecem que apesar das pessoas com necessidades especiais serem produtivas, a sua inserção na cadeia produtiva ainda é uma barreira.

Portanto, a escola tem um papel fundamental na vida das pessoas. Para Libâneo (2001), a escola é uma instituição social com objetivos explícitos: o desenvolvimento das potencialidades dos alunos através dos conteúdos, para constituírem-se em cidadãos participativos da sociedade em que vivem. A tarefa básica da escola é o ensinar ao aluno a aprender, a entender (KELMAN, 2009); tarefa essa cumprida pelo corpo docente. E a organização escolar? Essa atividade é desenvolvida pelo grupo diretivo: diretor, secretário geral, coordenadores e presidente do conselho escolar. Portanto, muitas vezes, a gestão é centrada somente na figura do diretor. À ele cabe: organizar a escola para melhor favorecer o trabalho dos professores e dos servidores administrativos; acolher os alunos e famílias; favorecer a participação de todos os atores nesse processo, de forma que essa organização escolar democrática implique não só a participação de gestão, mas a gestão de participação.

## II OBJETIVOS

Em consonância com a temática escolhida o objetivo principal desse trabalho pode ser sintetizado no seguinte: confrontar os entraves e os avanços no que diz respeito à gestão participativa no contexto da educação inclusiva em uma escola municipal em Goiânia. Intimamente ligados ao objetivo geral e a questão problema temos os objetivos específicos.

Contudo, parte-se do princípio que uma pesquisa se compromete a alargar suas reflexões, a partir da ampliação de interesses, as vezes menos significativos, que outros. Entretanto, de grande valia para a elaboração do texto final.

Por isso, os objetivos desta pesquisa passam pelos caminhos que conduzem à história da Educação Brasileira e à Psicologia. Historiar sobre o processo histórico de Administração e Organização Escolar, a partir de possíveis paradigmas sobre Gestão Democrática e as formas de provimento ao cargo de Dirigente Escolar. Observando como as relações democráticas se estabelecem nesse espaço; o que se entende por autonomia da escola e os processos de decisões. Historiar sobre o compromisso da Gestão Democrática e a execução Político Político Pedagógico no contexto da educação inclusiva. Bem como, historiar sobre a educação especial no Brasil; a legislação que a fundamenta em escolas de ensino regular e a Sala de Recursos Multifuncionais.

Para compreender o fenômeno do desenvolvimento humano, propus buscar nas teorias da psicologia, dando um realce especial, à teoria sociointeracionista, criada e aplicada por Vygostsky e seus discípulos, para compreender o que seja “aprender”. Da mesma forma, o estudo deve apresentar aspectos da gestão da escola municipal Escola dos Sonhos, que comprovam sua participação e comprometimento ao garantir o acesso e a permanência dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais na proposta política pedagógica da escola.

### III METODOLOGIA

Esta pesquisa deu-se a partir da **abordagem sociointeracionista** de Vygotsky e da compreensão que o desenvolvimento humano acontece nas relações de trocas com parceiros sociais, através de processo de interação e mediação (RABELLO apud PASSOS, ano p.2), , bem como, entendendo que é nessa relação de interação dialética entre os processos de canalização cultural e de constituição do indivíduo que o sujeito se torna ativo e co-participante do seu próprio desenvolvimento (MACIEL apud RAPOSO, 2010, p.5). Tal abordagem representou uma oportunidade, tanto teórica quanto metodológica, para a investigação dos processos interativos que ocorrem no interior de uma escola municipal de Goiânia, aqui, conhecida por Escola dos Sonhos. Tendo como objetivo principal confrontar os avanços e os entraves no que diz respeito à Gestão Democrática Participativa no Contexto da Educação Inclusiva.

Esta escola está localizada na região leste, em uma área próxima ao centro. Tem em média 290 alunos matriculados, sendo: 150 alunos no turno integral (matutino e vespertino) com idade entre 11 a 18 anos e 140 alunos no turno noturno EAJA de 1ª a 8ª séries. Durante o dia a escola funciona em tempo integral, de 7h e 45 min. A 16h e 30 min. O foco deste estudo são os alunos ANEE's do turno integral, geralmente os alunos mais velhos deste turno. Neste ano de 2010 foram matriculados neste período 07 alunos com necessidades educacionais especiais, sendo: 01 com baixíssima visão; 01 com síndrome de Turner, 05 com deficiência intelectual, e 10 alunos com transtornos globais do desenvolvimento, medicados; em casa e na escola.

Inicialmente as matrículas para alunos novatos são feitas pelas famílias pelo 0800, gerando um número de protocolo, após, o responsável por cada aluno vai até a Secretaria da escola portando esse número para efetivá-la. Neste momento lhes são solicitado: documentação pessoal, declaração ou histórico, fotografia, cópia da certidão de nascimento e endereço. As pessoas que trabalham neste espaço ao concluírem a matrícula do aluno, perguntam aos responsáveis se este é doente, qual doença? Orienta aos pais ou responsável trazer o laudo médico para ser colocado na pasta do aluno. Se necessita de Atendimento Educacional Especializado e por que. Conforme a resposta solicita-se à família o laudo médico para anexar na pasta

deste educando.

É neste contexto que cabe pensar sobre os possíveis processos que permitem esta escola avançar em relação a acessibilidade e a permanência dos alunos neste espaço, especialmente dos alunos com necessidades educacionais especiais, ao garantir-lhes participação em todas as propostas pedagógicas previstas no PPP. A medida em que os conflitos surgem, vão sendo confrontados e repensados pelo coletivo como entraves para a gestão.

Para a realização deste estudo contamos com a participação de alguns membros desta comunidade escolar da Escola dos Sonhos, acreditando num verdadeiro feed back, pois estou diretora desta escola e vou participar como investigadora. Nesta dialética e através dos resultados que indicaram os prováveis avanços e entraves a serem confrontados por uma gestão de participação em um contexto de educação inclusiva, nos permitirá refletir sobre: práticas pedagógicas; importância do acesso e da permanência dos alunos ANEE's no projeto político pedagógico?; concepções de educação inclusiva.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, as perguntas foram abertas e puderam ser respondidas dentro de uma conversação informal. Existem alguns tópicos principais a serem questionados, mas na medida em que o contexto da conversação permita, outras perguntas serão inseridas. Essas entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, de forma resumida, para fins de análise da pesquisa.

"Portanto, pensar em construção de conhecimentos científicos, é pensar conhecimento sobre o sujeito que se coloca, que dialoga, que se implica em algo que quer conhecer, que se expõe ou não e que tem uma capacidade de representação. Logo, esse conhecimento é dialógico: para se fazer ciência em educação é preciso dialogar com o outro, pois o outro aparece em todos os espaços do diálogo (FREIRE, 1970; 1974; GONZÁLEZ-REY, 1997; 1999). Esse diálogo pressupõe um método no qual os instrumentos são indutores, provocadores da expressão do outro."

"Neste sentido, Branco e Valsiner (2004) consideram ser tarefa do pesquisador construir uma metodologia adequada aos objetivos do projeto, que seja suficientemente clara, precisa e sistemática e, ao mesmo tempo, flexível e capaz de adaptar-se a cada etapa do processo de investigação. (MACIEL apud RAPOSO, artigo: Metodologia e Construção do Conhecimento: Contribuições para o Estudo da Inclusão, p.10 e 12).

Esta pesquisa, de caráter **qualitativo e participativo**, se imbuíu de reflexões que partiu do investigador, em detrimento do número de leituras que foram feitas com o objetivo de se tornarem essenciais na elaboração desta. A observação da escola, especialmente o trabalho pedagógico voltado para a inclusão escolar, se constituiu em construção em processo que foi surgindo e desenvolvido de acordo

com as necessidades surgidas a partir da interação que existiu entre os pesquisados e a pesquisa em si

De acordo com MACIEL apud RAPOSO, artigo: Metodologia e Construção do Conhecimento: Contribuições para o Estudo da Inclusão, p. 13,

a .investigação qualitativa possui um caráter essencialmente teórico (BRANCO; VALSINER, 1997, 1999; GONZÁLEZREY, 1997, 1999). Nessa perspectiva, a teoria é vista como uma construção sistemática que é permanentemente confrontada com a multiplicidade de ideias que aparecem entre aqueles que a compartilham, das quais resultam um conjunto de alternativas que se expressam na investigação científica e que seguem diferentes zonas de sentidos em seu desenvolvimento sobre a realidade estudada.

Parte do pressuposto que gestão democrática participativa seja gestão de participação; todos participantes e ao mesmo tempo, participando do processo. Entretanto, as pessoas envolvidas nem sempre são suscetíveis a mudanças, especialmente, quando a proposta é educação inclusiva. Ao mesmo tempo, em que se veem imersos nesse contexto, se deparam impedidos, em detrimento de questões políticas ou políticas públicas, instituídas mas, ignoradas ou repensadas para atender alguns interesses.

Esta pesquisa foi pensada e organizada a partir do fenômeno da educação inclusiva, partindo do pressuposto que uma gestão de participação muitas vezes se ve impedida de realizar propostas pedagógicas que são passíveis de promover o acesso e a permanência dos alunos na sala de aula comum do ensino regular. Surgindo como interesse da pesquisadora observar os prováveis avanços e entraves que propiciam a inserção desses educandos no projeto político pedagógico da escola.

A fundamentação teórica, na qual se sustenta esse trabalho, teve como suporte os pesquisadores: DOURADO (1998), LIBÂNEO (2001), PARO (1986), VASCONCELLOS (2007), dentre outros.

Em relação a sua realização foram criados **instrumentos qualitativos orais e escritos**. Entrevistas foram feitas com Coordenadores; 4 coordenadores pedagógicos e 2 coordenadores de turno, 1 secretária geral, 1 presidente do conselho escolar, 1 auxiliar de sala de leitura, 1 professora de arte, 1 professor de dança, 1 professor de português, 1 professor de matemática, 1 professor de educação física, 1 professora de geografia, 1 professora de inglês, 1 professora de oficina literária, 1 professor de ciências, 2 mães de alunos ANEE's e 7 alunos

ANEE's.

Para comparar se o pensamento oral dos entrevistados era o mesmo quando eles transcreviam para o instrumento escrito, foi criado um questionário a partir dos modelos utilizados em metodologias quantitativas, através das quais, segundo Gil (2002),

realiza-se um levantamento que consiste na interrogação direta de indivíduos dos quais se espera conhecer o comportamento. Procede-se à aplicação de questionário ou entrevista para coleta de dados, a partir dos quais, mediante análise quantitativa, obtém-se as conclusões para o assunto pesquisado.

Algumas vantagens de se coletar dados através de questionários, de acordo com Marconi e Lakatos (2006) são:

obtem respostas mais rápidas e mais precisas; há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas; há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento; há maior liberdade na respostas, em razão do anonimato; há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador.

Para a construção deste conhecimento, instrumentos de **caráter construtivo interpretativo** foram criados abordando as necessidades voltadas a sua elaboração em relação ao que expressa o sujeito estudado, observando a riqueza de suas significações. De acordo com MACIEL apud RAPOSO, nenhuma expressão do sujeito pode ser assumida de forma direta pelo investigador fora do contexto geral que ela se produz. Neste caso, a investigadora também é sujeito observado, pois é diretora desta escola. Nesta dialética de sujeito investigador e investigado, acredita-se que os indicadores desta pesquisa podem nortear novos paradigmas determinantes de transformação.

Observou-se que durante as entrevistas, os entrevistados na sua maioria, mostraram-se tímidos "...nossa Marlúcia será que entendi o que foi me perguntado. Tenho receio de nos prejudicar. professor K"; "Será que estarei contribuindo com a escola?" A professora N ao expressar suas opiniões sobre concepção de gestão democrática participativa, educação inclusiva e sua relação em sala de aula, acha tranquilo na Escola dos Sonhos, "Acho que é o cuidado o olhar. Não sei!".

Contudo, após nos encontrarmos mais descontraídos, observou-se maior riqueza nas informações. Segundo relato do professor P, ele já trabalhou em algumas escolas da Rede Municipal, na área de expressão corporal.

Seu trabalho foi sempre respeitado. "...mas aqui, não sei o que acontece! Somos muito integrados (alunos e professores). A relação dos alunos com necessidades especiais neste espaço é muito tranquila. Eles nem se sentem diferentes". " Acho que a gestão desta escola promove esse acolhimento".

O bom relacionamento que a pesquisadora tem com o coletivo desta escola, não interferiu nos resultados, haja vista, a resposta do professor S, " A gestão é democrática e participativa. Cobra os deveres dos profissionais, mas permite que eles exerçam seus direitos". "...nossa a professora Y é brava. Mas competente". "...vejo que algumas pessoas da Secretaria não entende nada de inclusão."

O professor Z, se mostra motivado ao trabalhar com os ANEE's, mas se mostra revoltado quando a Secretaria determina a implantação de projetos e não dá o mínimo de subsídio para a efetivação dos mesmos. Diz ele "...a Secretaria poderia comprar materiais esportivos específicos, para trabalhar com os alunos com necessidades especiais, pois é mais fácil do que a escola. Geralmente, esses materiais são encontrados em São Paulo, Brasília, Rio Grande do Sul e outros poucos estados. Se a escola for comprar se torna oneroso, terá que pagar outras taxas, além do produto. Como trabalhar com Maria, com baixíssima visão, se não tem os materiais específicos".

A professora N, entende que "...a escola (gestão), tenta promover a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais: amplia as atividades da aluna Brisa, buscou ganhar alguns materiais pedagógicos (régua de ampliação, cadernos com linhas espaçadas, lápis 6B, lupa, entre outros) que são enviados pelo MEC no Centro Municipal de Apoio à Inclusão, para a aluna ; fez almofadas para a aluna Brisa usar em sala de aula comum; aceitou a implantação da Sala de Recursos Multifuncionais, embora tenha sido usado o espaço da Sala de Professores; promove ambientes diferentes para o Atendimento Pedagógico Individual. Ao Município cabe garantir o que está estabelecido em lei, entretanto..."

A partir dessas reflexões pode se afirmar que apesar de tímida a efetivação da acessibilidade dos alunos ANEE's às propostas pedagógicas da Escola dos Sonhos, em todas as áreas do conhecimento, observou se que a gestão

já conseguiu transcender esta realidade em relação a muitas escolas de quaisquer sistemas de ensino, da cidade de Goiânia, ao sair de uma situação alienante no ato de ensinar e aprender os conteúdos científicos, criando um espaço de possibilidades de construção dessa nova realidade.

Este é o primeiro ano de Eduardo nesta escola. Contamos com a parceria da Pestalozzi para lhe dar atendimentos que não podemos oferecer (natação, fonaudiologia, psipedagógico, entre outros). Eduardo é deficiente intelectual. Apesar do laudo médico informar sobre as possibilidades de aprender deste aluno, ele demonstra interesse por todas as áreas do conhecimento, principalmente por: educação física, dança, artes, geografia, inglês da Sala de Recursos Multifuncionais, participando das aulas emitindo comentários pertinentes acerca dos conteúdos abordados.

A professora T, se emociona ao falar de Eduardo. "Vocês não acreditam, o Eduardo participou de minha aula como sempre, entretanto hoje ele conceituou o Devastamento da Floresta Amazônica e as complicações para o nosso clima." A tarde quando encontrou a mãe de Eduardo lhe repassou o ocorrido. Esta demonstrou certa imparcialidade, não comentando nada sobre o ocorrido. Mas, nos informou que seu filho havia pedido alta na Pestalozzi, alegando que a Escola dos Sonhos tinha tudo o que ele precisava, mas ela não concordou.

Em outro momento a mãe encontrou a diretora na secretaria da escola em uma conversa informal, segura, interessante e confiável, agradeceu todo o coletivo, especialmente a direção, a professora Y e a professora X, pelo trabalho que vem desenvolvendo com seu filho. "...um trabalho de respeito e de oportunidades". "Aqui, vocês permitem que o Eduardo participe de todas as atividades, inclusive passeios...".

A professora H, se mostra feliz com a aprendizagem dos alunos ANEE's. "...eles demonstram mais facilidade para conceber a língua inglesa que a portuguesa. Participam das aulas, das atividades em grupo e reproduzem o que lhes é falado. Certamente, eles não conseguem memorizar os conteúdos de um dia pra outro, tão pouco escrevem. Mas, tenho conseguido a participação oral deles em todos os agrupamentos".

Segundo a professora H, "... a gestão da Escola dos Sonhos descentraliza o poder da direção, mas o centraliza nos participantes diretos (grupo diretivo, servidores, professores e famílias), permitindo que cada pessoa se torne

representante legal desta comunidade escolar. É muita responsabilidade. Principalmente no que tange a educação inclusiva. Sei que as vezes a Secretaria emperra nosso trabalho por não conhecer a realidade da mesma". "...imaginem a gestão não tem autonomia para gastar nem as verbas! Quando acontece de gastá – las em desacordo com o previsto pela Secretaria, a diretora tem que devolvê – las ao cofre público, independente se sair do seu bolso o que foi gasto com a escola." " Não é autoritarismo em relação à escola? De que servem as Atas do Conselho Escolar sobre as aplicações das verbas? Acredito que nem leem".

Esta investigação aconteceu entre os meses de agosto a dezembro de 2010, na Escola dos Sonhos, porque os professores da Rede Municipal de Goiânia, participaram do Movimento de Greve em prol do Piso Nacional, a partir do dia 20 de maio até 30 de junho do referido ano.

### **Materiais utilizados para a realização desta pesquisa**

Para a realização desta pesquisa foi necessário a utilização dos seguintes materiais:

- gravador;
- fita cassete;
- máquina fotográfica;
- papel ofício;
- caneta preta;
- impressora;
- televisão;
- data show;
- notebook;
- entre outros.

## IV-RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 4.1 - Avanços x Entraves encontrados na Escola Municipal Escola dos Sonhos para efetivar a inclusão escolar

Após ouvir as gravações das entrevistas que foram feitas com as coordenadoras pedagógicas e turno, secretária geral, presidente do Conselho Escolar, professores de: arte, dança, português, matemática, educação física, geografia, inglês, oficina literária e ciências, mães da aluna Sandra e do aluno Eduardo e ao ler os questionários que foram criados para os mesmos entrevistados, que visava comprovar se o pensamento oral deles condizia com a elaboração do pensamento escrito, verifica-se que a gestão da Escola dos Sonhos é democrática e participativa, como demonstra preocupação em favorecer o acesso e a permanência de todos os alunos, inclusive os Alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas propostas pedagógicas, no envolvimento com aparelhos eletrônicos, com a tecnologia, com livros, com materiais didáticos pedagógicos e com materiais artísticos culturais. A professora Y, demonstrou em sua fala e em suas respostas escritas que "... gestão é participação e a partir dessa compreensão entendo que o grupo diretivo da Escola dos Sonhos busca promover a integração dos alunos com necessidades educacionais especiais e os alunos ditos normais, com a mesma excelência nas propostas pedagógicas".

Segundo a professora V, "... sinto-me satisfeita em ser professora e trabalhar com a diversidade, principalmente dar aulas na Escola dos Sonhos, porque além de ter liberdade ao propor meus projetos na Proposta Político Pedagógica; a direção e a coordenação pedagógica me incentivam e propiciam os alunos conviver com uma gama de materiais artísticos em minhas aulas; tenho grande apreço por meus alunos. Porém, me desagrada a falta de autonomia da escola ao aplicar as verbas, porque até a verba de acessibilidade foi gasta de acordo com as orientações

da Secretaria e, esta desconhece a realidade das escolas. A gestão conta com nossa participação e de parceiros, para efetivar a educação inclusiva no espaço da escola, participando das tomadas de decisões para a consolidação desse processo: nós professores, os servidores administrativos, os alunos, as famílias e as comunidades vizinhas”.

Os parceiros são: Apoio Pedagógico, uma servidora vinculada à Unidade Regional de Ensino Central (*instituição que media as questões pedagógicas e burocráticas com os Departamentos e Gabinete da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia*) que acompanha a realização das propostas pedagógicas previstas no PPP; Apoio Psicopedagógico, duas psicopedagogas que também estão vinculadas à Unidade Regional de Ensino Central (vão à escola, fazem levantamento e encaminhamento dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais); Apoio Técnico, uma servidora vinculada ao Departamento de Administração Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, faz levantamento de todas as matrículas efetuadas na escola e contabiliza os dias letivos trabalhados, como autoriza qualquer mudança no calendário; Centro de Formação Paulo Freire, professores que dão formação continuada a todos os servidores deste município; CEMAI, Centro Municipal de Apoio a Inclusão, servidores qualificados para dar atendimento aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem e aos ANNE's; Pestalozzi; APAE; CEAD; Água Viva e Estagiários de diversas universidades.

Para a professora T, “...a Escola dos Sonhos está anos luzes em relação a inclusão escolar que outras unidades escolares públicas,...”e o professor K , acredita que “...a Escola dos Sonhos já deu um passo a frente, em relação a outras escolas da rede municipal de Goiânia. Primeiramente, porque a gestora é despojada de vaidade e arraigada de desejos e sonhos que visam contemplar e coparticipar com seus alunos e seus colaboradores. Depois, porque a diversidade sempre foi bem vinda nesta escola, e a concepção de inclusão perpassa em relação as questões básicas da educação especial e a sua caracterização determinada em Leis.”

Para a professora W, “O conceito é bem mais amplo, pois como garantir o acesso e a permanência de um aluno, em todos os quesitos que abrangem o universo da escola, se ele apresenta sérias dificuldades de

aprendizagem, nas propostas pedagógicas oferecidas pela escola, se está comprometido com problemas como: desajuste familiar, agressões físicas, envolvimento com drogas, traumas da primeira infância, e outros mais. Não é assistido por nenhum programa que permita a sua inserção no espaço da escola, especialmente na sala de aula comum, que possa promover o seu pleno desenvolvimento e futuramente a sua inserção no mercado de trabalho”.

A comunidade escolar e vizinha tem conhecimento da riqueza do Projeto Político Pedagógico proposto por elas e desenvolvido na Escola dos Sonhos. As estratégias diárias possibilitam atender os alunos, especialmente os alunos com necessidades educacionais especiais, de forma que, diariamente mudanças ocorrem no espaço da sala de aula comum, nas diversas áreas do conhecimento, favorecendo a realização do trabalho pedagógico entre os pares, em duplas ou pequenos grupos. Para tal, contam com a participação direta da gestora e do grupo diretivo da Escola dos Sonhos, que acompanham todas as movimentações internas deste espaço.

As relações que se desenvolvem na Escola dos Sonhos são permeadas de respeito e agradecimento, pois todos concebem o ditado; “ninguém sabe tudo, portanto, não sei nada” autor desconhecido. Do diretor ao porteiro, todos, sem exceção tem liberdade de ação e criação, visando melhorar a qualidade e eficiência do trabalho, para melhor atender os alunos.

Para a servidora L, e a professora M, a gestão democrática participativa no contexto da educação inclusiva, além de incentivar a participação da comunidade escolar nas decisões da Escola dos Sonhos, propicia o envolvimento de todos em relação: ao acolhimento aos alunos e as famílias; a realização de suas funções; a liberdade para trabalhar; a interação entre as questões pedagógicas com as questões burocráticas; a formação continuada; aos eventos da escola; a eleição de diretor; a eleição do Conselho Escolar; aplicação das verbas que são recebidas do Fundo Municipal de Goiânia e do Ministério da Educação através do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, Programa Mais Educação e Programa Escola Aberta.

Como se compromete a efetivar a inclusão escolar dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais ao: promover durante os planejamentos (acontecem diariamente; das 7h às 7h 45 min., antes da entrada dos alunos e, das 16h 30 min. às 17h 20 min., após a saída dos alunos) estudos que trazem

abordagem sobre educação inclusiva; aceitar a parceria de instituições para realização de projetos pedagógicos na escola e que possam envolver todos os alunos; propiciar o acesso aos com necessidades especiais em todos os espaços físicos da escola; favorecer a participação dos professores em formação continuada; cujo foco é o aluno com necessidades educacionais especiais; facilitar a criação de projetos federais e municipais para atender os alunos ANEE's; efetivar o uso da Sala de Recursos Multifuncionais; promover a inserção de professores comprometidos e que acreditam na capacidade do aluno com necessidades educacionais especiais; promover o atendimento educacional especializado; adquirir jogos para letramento, livros literários; solicitar a Secretaria Municipal de Educação materiais elétricos, eletrônicos e tecnológicos, entre outras ações.

Os participantes para a realização desta pesquisa demonstraram satisfeitos com a atuação da gestora (diretora), pois como é uma pessoa de ação, está sempre tentando resolver as questões pertinentes à Secretaria Municipal de Educação. Entre elas, a morosidade em relação aos encaminhamentos de alunos que apresentam dificuldade na sua relação com o processo ensino aprendizagem, quanto aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Tal fator perpassa a ação da gestão, pois dependente de vagas em instituições e disposição dos pais para acompanhar seus filhos.

Segundo a fala da professora Y, "... outro aspecto que demonstrou o dinamismo da gestão foi promover a acessibilidade e a permanência dos alunos ANEE's na proposta político pedagógica da Escola dos Sonhos, através dos recursos tecnológicos da Sala Multifuncional, inclusive a tecnologia assistiva, recursos pedagógicos e didáticos e a professora que atende esses alunos nesse espaço".

No ano, 2010, a escola foi contemplada pelo Programa Dinheiro Direto da Escola, com a verba da acessibilidade, pois, no Censo do referido ano, foi contabilizado as matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais. Essa verba foi destinada pelo Ministério da Educação para implementar o acesso do espaço físico, interno, da escola. Foram construídas duas rampas, protegidas por grade e colocado corrimões e guarda corpo no corredor de entrada da escola. Entretanto, a escola não teve autonomia para aplicar e gastar a verba, ficando a cargo da Divisão de Rede Física da Secretaria Municipal de Educação, responsável pela licitação e contratação dos serviços, tornando os mais caro e a verba

insignificante em relação as necessidades apontadas em reunião com a comunidade sobre sua aplicação. De acordo com servidores da Divisão de Prestação de Contas e da Divisão de Rede Física da Secretaria Municipal de Educação, o gestor não teria competência para contratar e realizar tais serviços.

De acordo com a coleta de dados para a realização deste estudo, verificou-se que, tanto os participantes que estão diretamente vinculados ao pedagógico da Escola dos Sonhos, quanto os colaboradores que direta ou indiretamente convivem com este processo, demonstraram dificuldade aos responder os questionamentos que lhes foram propostos. Em primeiro lugar, porque se sentiram receosos em participar da conversa informal e ofender seus colegas. A fala da Prof.<sup>a</sup> D realça essa preocupação, “... somos responsáveis pela aprendizagem de todos nossos alunos, entretanto, centralizamos essa obrigação somente ao diretor? Como temos realizado nossas tarefas?”; em segundo lugar, porque perceberam se tratar de um feedback e os resultados podem sinalizar as forças, mas também os fracassos em relação as práticas pedagógicas aplicadas nesta escola; finalmente, porque tem clareza do que vem a ser gestão, como perceberam que é imposto ao diretor maior comprometimento e responsabilidade pela escola.

Para a professora T, “confrontar os avanços e os entraves encontrados na gestão da Escola dos Sonhos na busca de educação inclusiva é compreender que tanto os professores, quanto o grupo diretivo estão abertos a quaisquer questões relacionadas a acessibilidade e a permanência dos alunos na escola. Compromisso esse, muitas vezes centrado na figura do diretor, por responder pela escola que gesta.” Por isso, de acordo com a professora J, “...o início é tudo! Começamos.”

A inclusão nesta escola é real. Os alunos participam avidamente tanto das atividades em sala de aula comum, quanto, das atividades propostas na Sala de Recursos Multifuncional. Atividades estas, previstas no Projeto Político Pedagógico e que contemplam tanto os alunos tidos como normais, quanto os Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Neste espaço, o aluno é respeitado, é presente em todas as áreas do conhecimento. É capaz de relacionar com os conceitos científicos com seus professores e com seus pares, demonstrando capacidade para alcançar seu pleno desenvolvimento.

Para o professor K, “... os entraves além de atrapalhar nossa profissão

e conseqüentemente nosso trabalho em sala de aula, surgem na sutileza de documentos específicos que formalizam os sistemas educacionais, ao desrespeitar a história do profissional de educação, do aluno e da família.” A gestão esbarra nas questões burocráticas que dificultam a realização de seu trabalho. São encaminhamentos psicopedagógicos, psicológicos e médicos para instituição pública, que nunca acontece, ou que, demora a atender; as interpretações de Leis que as vezes distorcem e regulamentam o ensino público regular, do ensino fundamental, na cidade de Goiânia, omitindo a veracidade do texto; os profissionais que dão formação continuada para a inclusão escolar, apresentam o mesmo grau de conhecimento do nosso; a falta de autonomia para aplicar as verbas e, para tomar decisão.

Como diretora da instituição estou satisfeita ao participar do processo de implementação da educação inclusiva nesta escola. Vejo os alunos ANEE's criando vínculos com os servidores, participando das atividades pedagógicas, demonstrando condições de igualdade para com alunos “ditos normais” e desenvolvendo-se. Sei que os entraves surgem de todas as formas, pois o meu ideal de educação perpassa ao da Secretaria. Certamente profissionais burocratas desta pasta acreditam no indivíduo e em suas potencialidades, porém, em detrimento de políticas públicas e de interesses políticos se veem subjugados às estruturas políticas vigentes.

Mesmo assim, acreditamos que estamos no caminho certo...

## **4.2 – Desdobrando esforços para superar os obstáculos**

Tendo em vista que,

“ A direção é um princípio e atributo da gestão mediante a qual é canalizado o trabalho conjunto das pessoas, orientando – as e integrando – as no rumo dos objetivos...”.

“A organização e os processos de gestão, incluindo a direção, assumem diferentes significados conforme a concepção no rumo dos objetivos que se tenha dos objetivos da educação em relação à sociedade e a formação dos alunos...”.

“A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o

envolvimento dos usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar (LIBÂNEO, 2001, p.55 e 56)".

Parte do pressuposto, que a gestão de participação favorece o acesso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais na Escola dos Sonhos, ao acolhê-los afetivamente, respeitando sua história e conhecimento; promovendo sua socialização no espaço da escola; acreditando na sua capacidade ao respeitar o tempo e o espaço de cada um; permitindo sua inserção em todas as propostas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula comum e garantindo sua participação em todas as atividades previstas no projeto político pedagógico; traçando ações pedagógicas junto com a família em busca do desenvolvimento do aluno; efetivando sua matrícula na Sala de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado; favorecendo os atendimentos especializados fora da escola: médico, psicológico, terapeuta, natação, fonoaudiológico, entre outros; aplicando as verbas de forma a atendê-los; buscando junto à Secretaria Municipal de Educação reestruturar o espaço físico da escola para melhor atendê-los.

Observamos que a gestão desta escola busca promover a acessibilidade dos alunos ANEE's e que consideráveis avanços foram promovidos durante sua direção pelo Conselho Diretivo, entretanto, verificou-se que a falta de autonomia não permite tomadas de decisões que possam ser repensadas, replanejadas, a partir do entendimento de educação inclusiva que se modificam de acordo com o contexto em que está inserido.

A acessibilidade arquitetônica não é adaptada para receber esses alunos, especialmente aos deficientes físicos. A gestora com a comunidade escolar solicita à Secretaria Municipal de Educação a reestruturação do espaço físico da escola, de forma a promover adequações dos ambientes para melhor atender os alunos ANEE's. Entretanto, essas solicitações se esbarram nas questões burocráticas, entre elas: liberação de verbas, licitação, contratação de serviços, entre outros, atrasando a implementação do processo. Assim, uma solicitação feita no ano de 2010, pode durar um ano ou mais para ser executada.

Em relação à filosofia da escola, defendida no projeto político pedagógico, prevê o respeito às diferenças, a promoção de um ensino de qualidade e de excelência a todos os alunos; independente de sua história e de suas limitações ou dificuldades individuais, e estimula a participação dos membros desta

comunidade escolar em todos os eventos e tomadas de decisões.

“Estabelecer um ensino inclusivo e integral aos (as) educandos (as) pressupõe uma ação educativa transformadora, que os (as) possibilitem ampliar suas potencialidades e desenvolver o espírito crítico de tal forma que os permitam intervir e transformar o espaço social do qual fazem parte”.

“A Escola Municipal em Tempo Integral Escola dos Sonhos, independente dos turnos, busca conduzir seu trabalho para uma prática educativa voltada para o respeito às diversidades humanas, sensibilizando a construção de valores socioculturais e conhecimento, para a formação de um cidadão com capacidade de refletir sobre suas atitudes, ao criar e repensar novos caminhos para a construção da dignidade humana” (PPP 2010, p. 18).

De acordo com LIBÂNEO (2001, p. 57),

“... a escola é uma instituição social com objetivos explícitos: o desenvolvimento das potencialidades dos alunos através de conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes, valores), para constituírem - se em cidadãos participativos na sociedade em que vivem. A tarefa básica da escola é o ensino; que se cumpre pela atividade docente. A organização escolar necessária é aquela que melhor favorece o trabalho docente. Há, assim, uma interdependência entre os objetivos e funções da escola e a organização e gestão do processo de trabalho na escola...”.

A partir dessa compreensão, este texto apresenta os resultados colhidos nos instrumentos orais e escritos sinalizadores das necessidades dos investigados que nortearam a realização desta pesquisa. Das de 27 pessoas investigadas, 08 são homens e 19 são mulheres. Todos foram unânimes em afirmar que a gestão desta escola é democrática e participativa, demonstrando através de suas ações, acreditar no desenvolvimento do ser humano; independente de suas limitações, respeito a diversidade e confiança nas potencialidades humana.

Entretanto, todos consideram que algumas posições da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, dificultam a realização do projeto político pedagógico e conseqüentemente o trabalho dos docentes e da gestão. A professora X, professora da SRM se mostrou assustada quando uma servidora do Centro de formação da Secretaria sugeriu que ela “... convidar os alunos “ ditos” normais para visitar a Sala de Recursos Multifuncionais, pois eles me procuram durante os intervalos e demonstram curiosidade por esse espaço. Afinal, são equipamentos de ponta. A sala é atrativa. Porque não socializar com eles? Porque tenho que informar que esta sala é para atender deficientes? E porque realçar estas deficiências neste espaço e conseqüentemente no espaço da sala de aula comum? Nós temos buscado trabalhar com o respeito e com a aceitabilidade pelo diferente. Preciso expor ou excluir mais uma vez os alunos matriculados no AE.?”.

A professora X, desabafa "...na maioria das vezes, quando os

profissionais do Centro de Formação vem a escola, sou arguida em todos os sentidos. Me sinto constrangida porque a gestão da escola acredita na educação inclusiva, nas beneficias para o aluno ANEE e no meu trabalho. Quando esses profissionais vem a escola sinto que eles desconfiam de nossa capacidade profissional. Eu sou especialista em Educação Especial, Professora no Instituto de Surdos, estou fazendo uma pós à Distância em Educação Inclusiva pela UNESP. Entretanto as cabeças da Secretaria tem formação ou estão fazendo pós à Distância em Educação Inclusiva pela Universidade do Ceará. Será que as abordagens são tão diferentes?".

Para a professora T, "... a escola trabalha redondinho. Promove do jeito que pode a acessibilidade dos alunos com necessidades educacionais especiais. E a Secretaria? Parece que só enxerga os defeitos. Somos humanos, também em processo de desenvolvimento. Erramos para acertar! E eles (em relação à Secretaria) o que promove para nossa formação?".

A professora Y, acredita que falta formação a quem dá formação "... frequentava a formação para coordenadores, mas, durante cinco encontros nada mudava. Parecia prazeroso o meu colega falar mal do outro. Eu percebi que já tinha avançado em relação aos profissionais que davam formação. Percebi que estava desperdiçando o tempo ao frequentá las, pois sou estudiosa e promovo na escola estudo e reflexões sobre nossas práticas em sala de aula. Especialmente com os alunos com necessidades educacionais especiais...".

A servidora L se diz satisfeita com a formação que está fazendo, "gosto das professoras que dão formação. Aprendi muito e me força a estudar. A compreensão de inclusão escolar foi primeiramente a prática. Chegou à Sala de Leitura e tive que atendê – la. Fiquei constrangida porque a aluna tem baixíssima visão e não tínhamos nenhum material a lhe oferecer. Falei com a professora Y e com Marlúcia. A professora Y adquiriu alguns livros, Marlúcia foi a Reserva Técnica da Secretária tentar adquirir material amplificado. Não tinha. Começamos a ampliar na escola".

Para a professora V, "não posso reclamar, porque os todos os materiais que solicito a direção ou coordenação, elas adquirem para a implementação de minhas aulas". "... agora a gestão sofre muito porque não tem autonomia para gastar as verbas. Ela é pressionada pela divisão quando vai prestar conta. Parece-me que eles desconhecem a realidade da escola".

De acordo com o professor. Z, a escola “... deve agir de acordo com as necessidades da escola. E que se danem quem desconhece a realidade e as necessidades da escola. Como eles querem que trabalhem, se o diretor não pode atender as nossas necessidades”?

Para a professora W, o que impede a autonomia da escola é o excesso de zelo da Secretaria. “Temos tantos chefes que podemos em algum momento esquecer deles. É o que acompanha o Departamento de Administração Educacional, o Departamento de Alimentação Educacional, A Divisão Tecnológica, a Unidade Regional, enfim... Com exceção do Tecnológico, todos demonstram certa desconfiança em relação à escola. E olha trabalhamos certinho”.

A Escola dos Sonhos é um espaço de felicidade. Aqui todos se respeitam e se preocupam com os parceiros. A alegria e o amor movem a energia que se estabelece neste ambiente. São tantos os obstáculos a serem superados, porém os avanços, mesmo que singulares, se tornam significativos em relação a efetivação da educação inclusiva neste contexto.

## V- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, em forma de Monografia, foi de grande relevância em muitos aspectos, mas, principalmente ao confrontar os avanços e os entraves observados pela gestora da Escola dos Sonhos, quando alteram e modificam as propostas pedagógicas previstas no projeto político pedagógico, no decorrer do ano letivo.

A eleição direta para provimento à função de dirigente escolar não pode ser considerada como única via para democratização da escola e do ensino, mas como um instrumento a mais para que as relações estabelecidas no espaço escolar se fundamentem na ética, na moral e na justiça.

Ao historiar o processo histórico da educação especial do Brasil, verificam-se avanços em relação às leis, em detrimento de dispositivos que são acrescidos para beneficiar ou ampliar as possibilidades de acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais, em escola regular, de preferência pública.

Outrossim, compreende-se que a partir da teoria sociointeracionista de Vygotsky, os profissionais de educação estejam capazes de perceber que seus alunos enquanto sujeitos, são passíveis de história e cultura, ao mesmo tempo em que se relaciona com o meio. Sujeitos portadores de conhecimento. Portanto, ao se relacionarem na escola os seus conceitos cotidianos vão se transformando em conceitos científicos.

O coletivo desta escola reconhece que o grupo diretivo promove o acesso e a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais, em todas as atividades previstas, ou não, no projeto político pedagógico. A investigação permitiu reconhecer que significativos avanços foram promovidos em relação à inclusão escolar, nestes últimos cinco anos, nesta instituição de ensino. Concepções de educação foram repensadas e transformadas em ações pedagógicas que apontam para o pleno desenvolvimento de todos os alunos, independente de suas limitações individuais.

Questões políticas e burocráticas atrapalham a culminância de várias ações pedagógicas. O resultado desta investigação aponta os obstáculos que se

tornam dificultadores à gestora e ao grupo diretivo da Escola dos Sonhos, ao tentarem a efetivação do acesso e da permanência dos alunos ANEE's nesta escola por não ter: um espaço arquitetônico adequado; autonomia para aplicar os recursos financeiros; independência ao elaborar algumas propostas pedagógicas.

A dinâmica da escola, principalmente da escola pública, requer um compromisso maior por parte de toda a sociedade, principalmente quando seus participantes compreendem e reconhecem sua importância na transformação de ideais.

Apesar das dificuldades enfrentadas pela Escola dos Sonhos, o diferencial do trabalho dessa gestão é contar com a participação efetiva de todos os atores envolvidos no processo ensino aprendizagem, nas tomadas de decisões. Se essa escola tem conseguido superar os obstáculos pela falta de autonomia para aplicar as verbas e tomar decisões, embora tenha esses entraves, poderia então atribuir aos gestores e aos educadores a maior responsabilidade pela execução de práticas pedagógicas inclusivas?

Sem a intenção de minimizar o que é de responsabilidade do Estado, da sociedade e da família em relação à educação, a reflexão acima talvez possa instigar futuros pesquisadores que buscam respostas para a efetivação da inclusão.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 5.ed. Petrópolis: Vozes.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei n. 9.394*, 23 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.

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

CARVALHO, Erenice Natália Soares de. **Tese apresentadas ao Instituto de Psicologia....** Cristina Massot Madeira Coelho – Membro Titular UnB/Faculdade de Educação... constrói um modelo explicativo para o desenvolvimento humano. Contextolivre.blogspot.com/.../resposta-de-erenice-guerra.html/. Acessado no dia 22/03/2001.

CARVALHO, Erenice Natália Soares de. Interação entre pares na Educação Infantil: Exclusão-Inclusão de Crianças com Deficiência Intelectual. Brasília. 2007. [www.uniapaemg.org.br/admin/downloads/tese20105003](http://www.uniapaemg.org.br/admin/downloads/tese20105003). Acessado no dia 23/03/2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A escolha de dirigentes escolares: Políticas e gestão da educação no Brasil** in FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo, Cortez, 1998 – P.P 77-95.

DOURADO, Luiz Fernandes de. **Gestão escolar democrática: a perspectiva dos dirigentes escolares na rede municipal de ensino de Goiânia-Go/** Luiz Fernandes Dourado (org.); João Ferreira de Oliveira, Catarina de Almeida santos,

Karine Nunes de Moraes. – Goiânia: Alternativa, 2003.

DOTA, Fernanda Piovesan; ALVES, Denise Maria. Educação Especial no Brasil. Uma Análise Histórica. **Revista Científica Eletrônica de Psicologia – ISSN: 1806-0625. Ano V. Número 8 – Maio de 2007.** [www.revista.inf.br/psicologia08/pages/.../edic08-anov-revisao03](http://www.revista.inf.br/psicologia08/pages/.../edic08-anov-revisao03). Acessado no dia 23/03/2011.

DRABACH, Neila Pedrotti. MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. **Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades.** *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, pp.258-285, Jul/Dez 2009. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/drabach-mousquer.pdf> Acessado em 10/09/10.

FERREIRA, Naura S. Carapeto. **Gestão democrática de educação: atuais tendências, novos desafios.** São Paulo. Cortez, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios de participação coletiva/** Dinair Leal da Hora – Campinas, SP: Papirus. 1994.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário eletrônico da língua portuguesa**, ver 1.0. 5ª - São Paulo, Objetiva, Nov. 2002.

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

KELMAN, Celeste Azulay. **Sociedade, Educação e Cultura.** Apostila do curso especialização: Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. 2009.

MACIEL, Diva Albuquerque; RAPOSO, Míriam Barbosa Tavares. **Metodologia e Construção do Conhecimento: Contribuições para o curso de inclusão.** 2010.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Gestão escolar** (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

PIGNATA, Maria Izabel Barnez. **Elaboração de projetos de monografia**. Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental/ Universidade Federal de Goiás. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – Goiânia: FUNAPE/CIAR, 2010.

RABELLO, Elaine; PASSOS, José Silveira. **O que é Desenvolvimento Humano?** [www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf](http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf), **Vygotsky e o desenvolvimento humano**, acessado dia 22/03/2011.

RABELLO, Elaine; PASSOS, José Silveira. **Vygotsky e o Desenvolvimento Humano**. Formato do arquivo: Microsoft Powerpoint- Visualização rápida. [www.ceesp.com.br/arquivos/Aula%205%20%20%](http://www.ceesp.com.br/arquivos/Aula%205%20%20%). Acessado dia 21/03/2011.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Fundamentos teóricos-práticos da educação**. Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental/ Universidade Federal de Goiás. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – Goiânia: FUNAPE/CIAR, 2010.

SANTOS. Clovis Roberto dos. **O gestor educacional de uma escola em mudanças**. Editora Thomson Pioneira, São paulo, 2002.

SANTOS, Jilvania Lima. **O Processo de Desenvolvimento Humano: Algumas Reflexões a partir de Vygotsky e Piaget**. [www.faced.ufba.br/rascunho\\_digital/.../304](http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/.../304) htm. Acessado dia 22/03/2011.

Secretaria de Educação Especial – MEC. Legislação. [Portal.mec.gov.br/index](http://Portal.mec.gov.br/index).

TERRA, Márcia Regina, **O Desenvolvimento Humano na Teoria de Piaget**. [mterra@estadao.com.br](mailto:mterra@estadao.com.br). Acessado no dia 24/03/2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: **projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**, 17ª ed./ Celso dos Santos Vasconcellos – São Paulo: Libertad Editora, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político-Pedagógico: uma construção possível** – Campinas, SP: Papirus, 1995 – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).



Ofício N°. 051/2011 – DEPE

Goiânia, 06 de abril de 2011.

Prezada Senhora,

Em resposta à solicitação de Vossa Senhoria, vimos informar que autorizamos a professora **Marlúcia Rodrigues Coutinho**, realizar pesquisa na E.M. Profª Silene de Andrade, como parte das atividades do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, dessa Universidade, sob a orientação da Profª Drª Fátima Lucília Vidal Rodrigues.

Sem mais para o momento, subscrevemo-nos.

Atenciosamente,



**Prof. Gisella de Souza Almeida**  
Chefe da Divisão de Educação Fundamental  
da Infância e da Adolescência



**Pe. Francisco Prim**  
Diretor do Departamento Pedagógico

Ilma. Srª.

**Diva Albuquerque Maciel**

Coordenadora Geral

Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar  
Universidade Aberta do Brasil/Universidade de Brasília.

Nesta



Ofício N°. 0502011 – DEPE

Goiânia, 06 de abril de 2011.

Senhora Diretora,

Com nossos cumprimentos, autorizamos Vossa Senhoria realizar pesquisa intitulada *Gestão democrática participativa em busca de uma educação inclusiva: avanços e entraves encontrados em uma escola de tempo integral em Goiânia*, nessa Unidade Escolar, como parte das atividades do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar/Universidade de Brasília, sob a orientação da Profª Drª Fátima Lucilia Vidal Rodrigues.

Sem mais para o momento, subscrevemo-nos.

Atenciosamente,

**Prof. Gisella de Souza Almeida**  
Chefe da Divisão de Educação Fundamental  
da Infância e da Adolescência

**Pe. Francisco Prim**  
Diretor do Departamento Pedagógico

Ilma. Srª  
**Marlúcia Rodrigues Coutinho**  
Diretora da E.M. Profª Silene de Andrade  
Nesta

## ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

- a) Definição de gestão participativa;
- b) Definição de inclusão e educação inclusiva;
- c) Prós e contras desse tipo de gestão do ponto de vista dos entrevistados;
- d) Maior dificuldade encontrada em relação à comunidade e à equipe de funcionários.
- e) Esse tipo de gestão favorece a aprendizagem dos alunos ANEE's em que aspectos? Como a equipe gestora articula as participações da comunidade e de professores nas decisões a serem tomadas?

## ROTEIRO PARA INSTRUMENTO ESCRITO

- a) Função, tempo que atua na educação, área de atuação;
- b) Como você vê as políticas que contemplam a inclusão na escola regular?
- c) Como você encara a inclusão na educação?
- d) Em relação aos recursos para atendimento dos ANEEs, como a gestora articula as informações recebidas pela Secretaria Municipal de Educação?
- e) Como professora de área, você enfrenta problemas no trabalho com os ANEEs? Se sim, quais são os maiores problemas enfrentados? (professoras)
- f) Como é a participação por parte das famílias?
- h) Quando há necessidade de encaminhamento para atendimento especializado, como é feita essa triagem? (coordenadora e professoras)
- i) Após o encaminhamento do aluno, há algum tipo de intercâmbio entre a escola e o atendimento especializado? (coordenadora e professoras)? Quem intermedia essas experiências ou informações? (coordenadora e professoras)
- k) Após a matrícula do jovem com necessidades educacionais especiais, a gestão informa à Secretaria Municipal de Educação para devidas providências? A gestão faz algum tipo de acompanhamento ao aluno ou providência para tal?
- l) A gestão oportuniza todos os alunos conviverem com os mesmos materiais pedagógicos?
- m) Como é o seu relacionamento com os alunos ANEE's?
- n) A gestão se interessa pelo desenvolvimento dos alunos ANEE's? De que forma?
- o) Como é o seu relacionamento com a sala de recursos multifuncional? É presente em relação à produção dos alunos que frequentam esse espaço?
- p) A professora da sala de recursos multifuncional tem contribuído com a aprendizagem dos alunos ANEE's em sala regular?
- q) Para você como a gestão encara o problema da inclusão escolar em sua escola?
- r) Você considera que a gestão promove a inclusão escolar?  
Sim ( ) Não ( )
- Explique a sua escolha.
- s) Sexo  
( ) Masculino  
( ) Feminino

t) Em relação à convivência com uma pessoa com ritmo diferente, você acha que

- ( ) aprende com ele e ele aprende com você.
- ( ) só ele aprende com você.
- ( ) ele é incapaz e não tem nada para ensinar.

u) Em relação à convivência, você acha que

- ( ) ele se sente feliz aqui e gosta dos colegas
- ( ) ele não se sente feliz e parece não gostar dos colegas
- ( ) os colegas parecem não gostar dele