



Ministério da Educação
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
Centro de Formação Continuada de Professores
Secretaria de Educação do Distrito Federal
Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação
Curso de Especialização em Gestão Escolar

**O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E OS DESAFIOS DA
INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECIAIS (ANEES)**

Graziela Patrícia de Oliveira Silva

Brasília, 26 de julho de 2014

Graziela Patrícia de Oliveira Silva

**O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E OS DESAFIOS DA
INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECIAIS (ANEES)**

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Gestão Escolar como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Gestão Escolar sob orientação da Professora-orientadora MSc Olga Cristina Rocha de Freitas e do Professor Monitor – Orientador MSc Cristiano de Souza Calisto

TERMO DE APROVAÇÃO

Graziela Patrícia de Oliveira Silva

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (ANEES)

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Gestão Escolar pela seguinte banca examinadora:

MSc Olga Cristina Rocha de Freitas UNB/
SEEDF
(Professora-orientadora)

MSc Cristiano de Souza Calisto
SEEDF
(Monitor-orientador)

Prof^a. Msc Eter Cristina Silva Balestie Peluffo- SEEDF
(Examinadora externa)

Brasília, 26 de julho de 2014

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela constante presença de seu amor em minha vida, dando força, proteção e luz.

Aos meus familiares e amigos pelo o apoio e incentivo.

A todos os companheiros e colegas de trabalho que direta ou indiretamente contribuíram para a construção deste trabalho.

Aos tutores e professores que tornaram este momento possível. Em especial aos professores *William Gratão e Cristiano de Souza Calisto* pelas brilhantes contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço de forma especial aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais que freqüentemente dão provas que a inclusão é o melhor caminho para se promover a igualdade de direitos e oportunidades de aprender, ser e estar com o seu próximo.

“Se uma pessoa não pode aprender da maneira que é ensinada, é melhor ensiná-la da maneira que pode aprender.”

Marion Welchmann

RESUMO

A presente pesquisa traz uma profunda reflexão sobre como a construção do Projeto Político Pedagógico- PPP pode viabilizar a Inclusão dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (ANEEs). Nesse sentido, foi realizado um estudo perpassando pelos caminhos da inclusão no Brasil e os desafios e obstáculos que ainda limitam a qualidade do ensino para os alunos com alguma deficiência. Também foi ressaltada a necessidade de se repensar a construção do PPP na perspectiva que se inclua em seu texto, objetivos, metas e estratégias elaboradas por toda a comunidade escolar, para que a inclusão atinja seu curso e cumpra verdadeiramente as determinações e orientações estabelecidas pela legislação em vigor. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada em duas escolas inclusivas do ensino fundamental- séries iniciais do DF, com a finalidade de obter informações junto à equipe gestora e a equipe de professores das classes inclusivas, sobre as reais condições da construção do PPP diante da perspectiva e desafios da Inclusão. Os resultados revelaram que existem pouquíssimas propostas inclusivas no PPP das escolas, além disso, muitos gestores e professores não estão capacitados para atender devidamente essa clientela, sem falar na carência de recursos humanos, de acessibilidade e de “super lotação” das classes inclusivas. Assim sendo, a gestão escolar, como toda a sua equipe de trabalho, precisa mais do que nunca ressignificar suas práticas pedagógicas e valorizar as diferenças como meio pleno do exercício da cidadania e das singularidades que constituem cada indivíduo.

Palavras- chave: Inclusão, Projeto Político Pedagógico, Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (ANEEs) e Gestão escolar.

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

AEE- Atendimento Educacional Especializado

EEAA- Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem

ANEE- Aluno com Necessidades Educacionais Especiais

APMs- Associação de Pais e Mestres

Escola "A"- Escola Classe da Vila do RCG

Escola "B"- Escola Classe 312 Norte

LDBN- Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NEE- Necessidades Educacionais Especiais

OMS- Organização Mundial de Saúde

PPP- Projeto Político Pedagógico

RCG- Regimento de Cavalaria e Guarda

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Infância

UNICEFE- Fundo das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1- Desafios para viabilizar a inclusão no cotidiano escolar.....	50
GRÁFICO 2- Formação dos professores participantes da pesquisa.....	58
GRÁFICO 3- Índices de “satisfação” dos Professores da Escola “A”, em relação ao trabalho das redes de apoio da Educação Inclusiva.....	61
GRÁFICO 4- Índices de “satisfação” dos professores da Escola “B”, em relação ao trabalho das redes de apoio da educação inclusiva.....	61

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Quadro comparativo Integração x Inclusão.....	24
QUADRO 2- Gestão Tradicional x Gestão Atual (emergente).....	31

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1- Escola “A”	44
IMAGEM 2- Escola “B”	44
IMAGEM 3- Acesso de entrada da Escola “A”	53
IMAGEM 4- Rampa de acesso lateral da Escola “B”	53
IMAGEM 5- Banheiro destinado à educação Integral- Escola “A”	54
IMAGEM 6- Banheiro destinado à rotina da Escola “B”	54
IMAGEM 7- Área de lazer e recreação- Escola “A”	54
IMAGEM 8- Área de lazer e recreação – Escola “B”	54

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
I DIRETRIZES E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	14
1.1 Conceituação da pessoa com deficiência.....	14
1.2 Educação Especial: Contexto histórico.....	16
III INCLUSÃO ESCOLAR.....	20
2.1 Considerações gerais sobre Inclusão.....	20
2.2 Inclusão x Integração.....	23
2.3 Principais desafios e impasses da inclusão escolar.....	25
III GESTÃO ESCOLAR.....	28
3.1 Concepções e Panorama histórico.....	28
VI O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: A ESPERANÇA DE UMA ESCOLA DE QUALIDADE.....	33
4.1 Considerações gerais.....	33
4.2 O processo de Construção do Projeto Político Pedagógico (PPP).....	34
4.3 A Gestão escolar frente a construção de um PPP Inclusivo.....	36
V- METODOLOGIA.....	41
5.1 Referencial Teórico.....	41
VI PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	44
6.1 Local da Pesquisa.....	44
6.2 Público Alvo.....	44
6.3 Procedimentos Organizativos.....	44
6.4 Instrumental Utilizado.....	45
VII- DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	47
7.1 Apresentação dos Resultados.....	47
7.2 Resultados das entrevistas direcionadas aos Gestores.....	47
7.3 Resultado do questionário direcionados aos Professores atuantes em classes inclusivas do Ensino Fundamental das duas escolas participantes.....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS BIBLIGRÁFICAS.....	68
APÊNDICES.....	73

INTRODUÇÃO

O contexto educacional deste início de século sofreu fortes interferências da globalização e dos clamores da sociedade por uma educação mais justa, igualitária e democrática. Como resultado dessas pressões humanitárias, alcançamos avanços importantíssimos na Educação Especial, que passou de uma educação assistencialista/terapêutica para uma educação inclusiva, voltada para a formação integral das pessoas com deficiências em uma “escola para todos”. Porém, apesar de todos os esforços para que os alunos com deficiência fossem aceitos e incluídos nas escolas comuns, ainda vivenciamos uma educação marcada pelo descaso do Estado e pela resistência e despreparo de seus agentes educacionais.

As barreiras que impedem uma inclusão com qualidade e igualdade vão desde a manutenção de práticas tradicionais e homogêneas de ensino até carências de recursos humanos, de cursos de capacitação e de acessibilidade. Além disso, constatamos um novo problema emergente advindos com a Inclusão: a “super lotação” das turmas de Inclusão e a conseqüente falta de escolas para atender toda a demanda de estudantes.

Nessa perspectiva, vislumbramos a construção de um Projeto Político Pedagógico Escolar participativo que eleve a qualidade de atendimento dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (ANEES) e contemple planos de ações inclusivos, destacando possíveis intervenções e adequações organizativas, metodológicas e programáticas para melhor atender essa clientela.

Diante das reais necessidades de construir um PPP que contemple às necessidades dos ANEEs, bem como a valorização das diferenças e a igualdade de oportunidades de aprender e interagir com seus pares é que este estudo foi constituído, *com o objetivo geral* de contribuir com gestores e professores com possíveis reflexões e propostas de ação para educação Inclusiva frente à construção do Projeto Político Pedagógico.

Esta pesquisa procura verificar *“como a construção do Projeto Político Pedagógico pode contornar os desafios da inclusão e viabilizar uma educação de qualidade para os ANEEs nas redes regulares de Ensino”*. Esse questionamento justifica-se, tendo em vista as dificuldades dos agentes educacionais para lidar com

essa clientela no cotidiano escolar e pelas escassas propostas inclusivas no Projeto Político Pedagógico das Escolas.

Nesse sentido, para melhor analisar o objeto desse estudo, faremos uma revisão de bibliografia distribuída em sete capítulos contemplando o seguinte referencial teórico: I- Diretrizes e Funcionamento da Educação Especial, II- Inclusão Escolar, III- Gestão Escolar, VI- Projeto Político Pedagógico, V- Metodologia, VI- Procedimentos Metodológicos, VII- Descrição e discussão dos resultados .

Os principais autores que contribuíram para o embasamento teórico dessa pesquisa foram: Libâneo, Mantoan, Sasaki, Vasconcelos, Veiga, etc. Além desses autores, contamos também com os textos legais que permeiam e fundamentam a Educação especial: A Constituição Federal/ 1988, a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais de Educação Nacional LDBN/1996, Declaração de Salamanca, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A metodologia adotada para a realização desta pesquisa será um estudo de casos, *do tipo qualitativo*, predominantemente descritivo e comparativo, a partir da aplicação de entrevista semi-estruturada aos gestores, um questionário aos professores de turmas inclusivas e de observação livre do cotidiano dos ANEEs no campo de pesquisa.

Com o intuito de melhor responder às indagações e enriquecer as análises e as discussões sugeridas por esse estudo, foram escolhidas duas escolas do ensino fundamental – séries iniciais, com alunos incluídos para participar dessa pesquisa: a *Escola Classe da Vila do Regimento de Cavalaria e Guarda- RCG*, localizada no Setor Militar do 1º Regimento de Cavalaria e Guarda do DF e a *Escola Classe 312 Norte*, ambas pertencentes à Regional de Ensino do Plano Piloto/Cruzeiro do DF.

Dessa maneira, foi possível verificar como a Inclusão e a construção do PPP acontece nas duas escolas participantes desse estudo, fazendo uma análise das ações escolares que permeiam à Inclusão e discutindo suas principais semelhanças e diferenças frente ao atendimento dos ANEEs.

Contudo, os resultados revelaram poucas propostas inclusivas elaboradas coletivamente e formalmente mencionadas no PPP das escolas, o que existe são ações isoladas desenvolvidas por uma equipe de trabalho ou um ou outro professor.

Além disso, constatamos que gestores e professores estão mal preparados para atender devidamente os alunos com deficiência, refletindo graves problemas de qualidade na aprendizagem e interação social desses alunos. As barreiras de acesso e a carência de recursos humanos (monitores) também evidenciaram ser um grande empecilho para a inclusão efetiva dos ANEEs nas escolas comuns.

Assim sendo, tanto a gestão escolar como toda a sua equipe de trabalho precisam estar capacitados para mediar e colaborar com as políticas públicas de inclusão, ressignificando suas práticas pedagógicas e valorizando as diferenças como meio pleno do exercício da cidadania e das singularidades que constituem cada indivíduo.

I- DIRETRIZES E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

1.1 – Conceituação da pessoa com deficiência: dados históricos

No decorrer da história, houve muitas discussões a respeito da melhor nomenclatura para denominar as *pessoas com deficiência* . O termo mais antigo, utilizado no início do século XX, para designar pessoas com deficiência, foi a expressão: “inválidos” que significava indivíduos sem valor. O termo “incapacitados” também foi usado para designar indivíduos que não eram capazes de fazer algumas coisas, por causa da sua deficiência ou àqueles “indivíduos com capacidade residual”, ou seja, capacidade reduzida.

Entre 1960 e 1980, a sociedade passou a fazer uso das expressões: *defeituosos* , referindo-se à pessoas com alguma deformidade física; *deficientes* , referindo-se a indivíduos com alguma deficiência física, mental, visual, auditiva ou múltiplas) e os *excepcionais* , designando sujeitos com alguma deficiência Mental. Esses três conceitos usados nesta época, reforçavam as deficiências e as idéias discriminatórias, preconceituosas e pejorativa sobre a incapacidade das pessoas.

[...] Excepcionais foi o termo utilizado nas décadas de 50, 60 e 70 para designar pessoas com deficiência intelectual. Com o surgimento de estudos e práticas educacionais nas décadas de 80 e 90 a respeito de altas habilidades ou talentos extraordinários, o termo excepcional passou a referir-se tanto a pessoas com inteligências múltiplas acima da média [pessoas superdotadas ou com altas habilidades e gênios] quanto a pessoas com inteligência lógico-matemático abaixo da média [pessoas com deficiência intelectual] daí surgindo, respectivamente, os termos excepcionais positivos e excepcionais negativos, de raríssimo uso. (SASSAKI, 2003).

Em razão da ressignificação da palavra *excepcional* mencionada por Sasaki (2003), este termo caiu em desuso, para designar pessoas com deficiência. O termo *defeituoso* , também não está sendo mais usado, devido ao seu sentido pejorativo e preconceituoso. Já o termo *Deficiente* ainda é bastante utilizado devido a divisão didática a que lhe foi agregado (físico, visual, auditivo, intelectual).

Nessa lógica, os conceitos referentes à deficiência dependem do contexto social em que se vive, é importante compreendermos as relações estabelecidas entre o indivíduo com deficiência e o seu ambiente, em cada momento de sua vida, bem como os conceitos e características, que, historicamente vêm se constituindo

como traços identificatórios da deficiência na sociedade: o grau de deficiência, a incapacidade e o impedimento.

Para a Organização Mundial de Saúde - OMS, Deficiência é o termo usado para definir a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica. Diz respeito à atividade exercida pela biologia da pessoa.

Em consonância com a OMS, Amaral (1995) nos diz que, “deficiência refere-se a defeito, perdas ou alterações, temporárias ou permanentes, que tanto pode ser de um órgão como tecido ou outra estrutura do corpo, inclusive pode ser referente à função mental.”

Até os dias atuais, muitos nomes já foram utilizados para designar pessoas com deficiência dentre eles destacamos: pessoas deficientes (1981 até 1987), pessoas portadoras de deficiência (1988 até 1993), pessoas com necessidades especiais, portadores de necessidades especiais, pessoas especiais, portadores de direitos especiais , (1990 até 2008). Segundo Sasaki 2008, “todos esses termos foram considerados inadequados por representar valores agregados a pessoa.” Além disso, vale lembrar que o uso dessas expressões estavam inseridas em um contexto social da época.

De acordo com Sawrey, 1998:

A tendência atual é empregar termos menos estigmatizantes, mais gentis e menos carregados emocionalmente, em substituição aos mais antigos, que adquiriram conotações de desamparo e desesperança. (...) Embora a redenominação de antigas categorias reflita em parte as concepções cambiantes e a maior precisão na definição e classificação, ela é antes um reflexo de nossa ênfase cultural na crença democrática de que todas as pessoas nascem iguais e de nossa tentativa de evitar as conotações de inferioridade intrínseca que eventualmente se acrescentam aos termos empregados com referência a grupos de pessoas percebidas como deficientes.

Ao pensar em termos que suavizassem o estigma e valorizassem a pessoa, a Organização Mundial da Saúde (OMS), pressionada pelos movimentos e lutas dos deficientes, lançou a terminologia “pessoas deficientes”. Iniciou-se, então, uma conscientização e foi atribuído o valor “pessoas” aqueles que tinham deficiências, igualando-os em direitos a qualquer membro da sociedade.

Assim sendo, A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008), onde se reuniu representantes de vários países, definiu a expressão "pessoa com deficiência", como sendo a mais adequada e contemporânea para se referir às pessoas deficientes. Com essa terminologia a pessoa (continuou sendo o núcleo central da expressão), tem uma deficiência e não a porta ou carrega.

No campo educacional, a expressão alunos ou crianças excepcionais foi substituída por crianças, jovens e adultos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), ratificadas internacionalmente na Declaração de Salamanca (1994) e confirmada pela lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996). Atualmente, o termo consagrado na Declaração de Salamanca é utilizado até hoje nas nossas escolas.

Apesar dos termos ANEE ou pessoa com deficiência ter sido amplamente difundido e disseminado pela sociedade. Há que se tomar cuidado com designações generalizadas desses termos para não se levar a pensamentos negativos, reducionistas ou excludentes. Existem ainda hoje, controvérsias, contraposições e desconfianças, quando se trata de estabelecer categorias ou classificações de seres humanos.

1.2- Educação Especial: Contexto histórico

A educação especial no Brasil caminhou de uma fase *assistencialista/terapêutica*, visando apenas o bem-estar da pessoa com deficiência para uma fase em que o aluno fosse preparado/ adaptado para uma integração no sistema regular de ensino. Durante muitos anos, esses modelos de educação, baseados em experiências "Norte-Americanas e Européias" foram desenvolvidos e implementados no sistema de ensino brasileiro. Hoje, finalmente, evoluímos para a proposta de inclusão escolar em todos os níveis da educação nas redes públicas de ensino.

Porém, convém destacar, que foi na década de 60 com a intensificação dos movimentos sociais pelos direitos humanos, conscientizando e sensibilizando a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com *status* minoritários, que a ideia de Integração Escolar se propagou sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças.

A recomendação para a integração da Educação de “Excepcionais” ao sistema geral de ensino, advém da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº 4.024, 1961. Entretanto, esse modelo de “Integração Escolar” - Movimento em Cascata (em que aluno primeiro ingressa em uma Escola Especial, segue para classe especial e por último é inserido em Escola Comum com apoio de serviços especializados da educação especial) demorou anos para ocorrer, vindo a se concretizar nas décadas de 80 e 90.

Com a reforma do Estado e a promulgação da nova Constituição Brasileira de 1988, a Educação Especial ganha enfoque inclusivo, alicerçada em princípios de igualdade e respeito a dignidade humana . O Capítulo III, Artigo 208 da Constituição Federal 1988, prescreve:

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família: O artigo 58 diz: A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. Em seu Artigo 208, prevê: o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...]atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Ao garantir a oferta deste atendimento aos alunos público alvo da educação especial, é assegurado, além do direito de acesso à escolarização, o direito de igualdade de condições e permanência na escola mediante as condições de acessibilidade.

Segundo a LDBEN /1996, lei 9.394, art. 59: os sistemas de ensino deverão assegurar aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Esses princípios elencados pela LDBEN/ 96 são essenciais para organizar o ensino para as pessoas com deficiências, bem como assegurar os direitos e necessidades dos mesmos.

Além disso, a LDBEN / 96 propõe que a educação especial deve ser ofertada nos diferentes níveis de educação escolar: educação infantil, educação fundamental, ensino médio e educação superior, bem como na integração com as demais modalidades da educação escolar, como a educação de jovens e adultos, a educação profissional e educação indígena.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) o *público da educação especial é composto por: Estudantes com Deficiência(s); Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e com Altas Habilidades/ Superdotação.*

Os estudantes com deficiência mencionados acima são aqueles com limitações Física, intelectual, auditiva, visual e múltipla. O Transtorno Global do Desenvolvimento engloba estudantes com autismo infantil, Síndromes do Espectro Autista e Transtornos Desintegrativos da Infância (TDI). Também são considerados especiais, os alunos superdotados, que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, artes e psicomotricidade; também apresenta elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Com a implantação das escolas Inclusivas (1999 – 2000), esses alunos passam a ser atendidos sem qualquer discriminação em classes comum de ensino

apoiados pelo serviço de Atendimento Educacional Especializado- AEE presente dentro da escola, em salas de recursos.

“A educação especial, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, *oferece, no Atendimento Educacional Especializado*, meios, recursos e processos, configurando um serviço que visa “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p.21).

Assim sendo, o AEE na proposta inclusiva é definido como o conjunto de recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a participação e a aprendizagem dos alunos nas diferentes etapas, níveis e modalidades de ensino.

Apesar do atendimento Educacional Especializado, na rede regular de ensino, funcionar, na grande maioria dos casos, de forma precária, sem uma sala específica, sem uma formação apropriada de seus agentes educativos, sem recursos pedagógicos suficientes e sem os devidos investimentos das políticas públicas, a inclusão vem acontecendo, de forma lenta e tímida, sustentada pela legislação e pelos ideais dos que acreditam numa educação universal, sem fragmentações ou segregações.

Contudo, cabe ao gestor escolar disseminar e viabilizar as práticas inclusivas dentro da escola, propiciando melhores condições de ensino/aprendizagem e acesso aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais – ANEEs, promovendo a igualdade de oportunidades para todos, a valorização das diferenças e o respeito à pessoa humana, condições essenciais para uma gestão democrática e solidária.

II-INCLUSÃO ESCOLAR

2.1- Considerações gerais sobre a Inclusão

A inclusão educacional é um conceito que ainda apresenta diversos olhares, diversas formas de intervenção.

A nosso ver, a inclusão é a melhor forma de oportunizar e possibilitar que as pessoas deficientes possam desempenhar suas capacidades e/ou potencialidades, independente do grau de sua deficiência ou de sua diferença social.

Embora a inclusão da criança com deficiência, no ensino regular não seja um fato, principalmente em âmbito mundial, foi a partir de 1990 e 1994, com a Conferência Nacional de Educação para todos em Jomtiem, na Tailândia e com a publicação pela ONU, da Declaração de Salamanca- Espanha, realizada pela UNESCO na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade, assinado por 92 países, que o Brasil assumiu o compromisso com a universalização da educação baseados no princípio que: “todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível independente das dificuldades e diferenças que apresentem.”

O Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para todos, firmada em Jomtiem, na Tailândia, 1990, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca. (Espanha, 1994), na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. (MEC, 2001)

Entre os compromissos assumidos pelos países signatários da Inclusão, o qual o Brasil faz parte, convém destacar:

Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles: atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais, no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentes de suas diferenças e dificuldades individuais e adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agirem de outra forma. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 01)

Apesar de todo o movimento para a inclusão dos alunos especiais em escolas regulares, só em 2001 é que foi assinado uma Resolução do Conselho

Nacional de Educação- CNE, determinando a matrícula de todos os alunos, na rede pública de ensino, incluindo àqueles com necessidades Educacionais Especiais.

Diante dessas perspectivas, a Inclusão traz consigo um novo paradigma que se constitui pelo apreço às diversidades, a valorização dos direitos do ser humano e um ajustamento da sociedade às necessidades de seus membros.

Portanto, a base da Inclusão está na crença de que a diversidade é parte da natureza humana e antes de tudo, é uma questão de ética. Mantoan 2006, destaca que as ações educativas inclusivas nesta perspectiva ética, têm como eixo o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional participativa que produz sentido para o aluno, pois contempla a sua subjetividade, embora construído no coletivo da sala de aula.

Para se efetivar a inclusão escolar, devem existir práticas e ações que demandem atitudes éticas, considerando todas as diferenças dos indivíduos, valorizando as potencialidades, para que elas sejam realmente destacadas e esses educandos desejem, cada vez mais, demonstrar suas diferenças de forma positiva e produtiva para a sociedade.

Conforme destaca Sasaki (1997):

O processo de inclusão é um processo de construção de uma sociedade para todos, e dentro dessa sociedade um dos direitos básicos de todo ser humano é a aspiração à felicidade ou, como outros lhe preferem chamar, à qualidade de vida.

Ao buscar nos direitos humanos embasamentos para suas ideias Sasaki nos faz refletir e pensar em um espaço escolar onde todos possam ser tratados com os mesmos direitos; onde os alunos com deficiência não sejam olhados com indiferença e onde a diversidade não seja vista como um problema, mas como um atributo somatório na construção dos saberes. Dessa forma, a escola deve ser um espaço capaz de garantir que a comunidade como um todo, com ou sem algum tipo de deficiência, possam crescer juntos na busca do desenvolvimento de suas potencialidades.

Neste sentido Mantoan (2003) sublinha a importância da inclusão na escola:

A escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma

identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente.

Desta forma, a escola inclusiva é o percurso para uma sociedade cada vez mais justa, de valorização do ser humano. Portanto, promover na escola o processo de inclusão é possibilitar que os portadores de deficiência possam não só frequentar o sistema educacional, mas também se manter nele, rompendo barreiras, superando limites e vencendo obstáculos.

Mantoan (2006) destaca ainda que:

As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. (...) A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência ou com dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Para atingir essa proposta, as escolas inclusivas não devem restringir sua atuação apenas à alunos portadores de Necessidades Educacionais Especiais, mas devem acolher também àqueles que não tiveram oportunidade de ingressar na escola, por diferenças religiosas, étnicas, econômicas ou sociais.

Receber a pessoa com deficiência na escola, não é negar suas limitações ou diferenças, mas acreditar que ela é capaz de desenvolver-se a seu modo e a seu tempo dentro de uma sociedade. Adequar o sistema de ensino ao novo modelo inclusivo significa eliminar fatores que excluam os ANEEs ou qualquer pessoa do acesso à informação, à aprendizagem cultura, lazer. Como diz Ferreira (2005), incluir requer um processo contínuo de mudanças concretas, não só nas nossas práticas educativas, mas na nossa forma de ver e interagir com as pessoas no mundo.

Na visão de Ferreira (2005), “a inclusão é um processo contínuo que nunca será terminado, uma vez que sempre existirá uma pessoa em situação de exclusão desde a inclusão social à física.”

Diante do exposto, para incluir a pessoa com deficiência, a sociedade deve ser modificada desde a reforma de estruturas físicas ao mais importante, a eliminação de atitudes discriminatórias, apresentada em rótulos e crenças a respeito do cidadão com necessidades especiais.

Assim sendo, o processo de inclusão escolar somente acontecerá quando gestores, professores e pais tiverem consciência que para isto se efetivar será preciso superar paradigmas arcaicos e atitudes discriminatórias, aceitar o novo, acreditar que o processo de inclusão é possível e lutar para a implementação das políticas públicas.

2.2 - Inclusão x Integração

Os conceitos de Integração e Inclusão são distintos, porém os referidos termos são confundidos ou considerados sinônimos pela sociedade atual, que passa por um processo de transição da integração para a inclusão.

O movimento de Integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas comuns do ensino regular é caracterizado pela preparação ou adequação do aluno à escola. A princípio o aluno era inserido em classes especiais (integração parcial). Depois de preparado, ele era encaminhado para a integração total na classe comum. A integração total na classe comum só era permitida para àqueles que conseguissem acompanhar o currículo ali desenvolvido.

O termo inclusão está atrelado em diversos estudos com o termo integração, porém são dois conceitos distintos. Para Sassaki (2005):

[...] a integração significando inserção da pessoa com deficiência preparada para conviver na sociedade e a inclusão significando modificação da sociedade como um pré-requisito para a pessoa realizar seu desenvolvimento e exercer a cidadania.

Portanto, na Integração tudo depende do aluno e ele é que tem que se adaptar buscando alternativas para se integrar, ao passo que na inclusão, o social deverá modificar-se e preparar-se para receber o aluno com deficiência.

A nosso ver, a Inclusão é o melhor caminho para se garantir o direito à igualdade e o acesso às diferentes modalidades do ensino. Aprender com as diferenças, com o outro e com as diversas interações no ambiente escolar, possibilita o pleno desenvolvimento da pessoa com deficiência nos aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Além disso, a Inclusão democratiza e humaniza a educação, levando os agentes educacionais a uma transformação e resignificação de suas práticas pedagógicas e atitudes éticas.

Devido a algumas lacunas na efetivação da Inclusão, a integração ainda se faz necessária, pois para lidar com a inclusão de alunos com deficiências mais severas, muitos investimentos na área de recursos humanos e estrutura física das escolas precisam ser feitos e revistos pelo governo.

Hoje a legislação brasileira posiciona-se pelo atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais preferencialmente em classes comuns, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino. A partir dessa legislação, a política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física dos alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

Dessa forma, não é o aluno que se adapta à escola, mas é ela que se coloca à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo. Nesse contexto, a educação especial tende a possibilitar que os ANEEs atinjam os objetivos da educação geral.

Considerando as distintas concepções entre integração e inclusão destacamos o seguinte quadro:

QUADRO 1- Quadro comparativo Integração x Inclusão

Integração	Inclusão
A pessoa com deficiência deve preparar-se e adequar-se à sociedade.	A sociedade deve adaptar-se para atender às necessidades da pessoa deficiente, para que ela exerça sua cidadania.
Pessoas deficientes são isoladas em centros de educação especial.	Todos os alunos têm direito a estudar na mesma escola, com necessidades especiais ou não, colocando como dever da escola, atender às suas necessidades individuais e grupais.
Não há preocupação com a qualidade da educação oferecida aos alunos quando integrados na escola regular. Apenas com o fato de estarem matriculados nesta escola.	Voltada para a qualidade do ensino/aprendizagem, tanto em questões teóricas, técnicas, quanto em aspectos de desenvolvimento e formação de cidadãos responsáveis.
O fato de “colocar a pessoa em ambientes escolares, sociais e de trabalho é uma atitude de exclusão.	A pessoa com deficiência participa da sociedade como um todo, relaciona-se, enfim, sente-se parte da sociedade.

À vista do exposto, podemos dizer que a inclusão é processo mais atual e indicado para atender os ANEES, pois ele se opõe às práticas segregacionistas e excludentes e favorece a valorização do ser humano e o direito de ser atendido no ambiente escolar em igualdade de condições. Porém, desvencilhar-se do processo de Integração não será tarefa fácil visto que este modelo educacional perdurou durante anos na proposta de educação dos alunos especiais.

2.3 - Principais desafios e impasses da inclusão escolar

Infelizmente, a proposta da escola inclusiva aprovada na legislação brasileira encontra ainda sérias rejeições, incompreensões e resistências. A começar pelos pais de pessoas com deficiência, pois a maioria deles tem sido uma grande força, mais para manter, do que para mudar as concepções e condições de atendimento clínico e escolar de seus filhos com deficiência.

Contrariamente a outros países, os pais brasileiros, na sua maioria, ainda não se posicionaram em favor da inclusão escolar de seus filhos. Apesar de figurar essa preferência na nossa Constituição Federal, observa-se uma tendência dos pais se organizarem em associações especializadas para garantir o direito à educação de seus filhos com deficiência. (MANTOAM, 1997).

Na verdade os pais dos ANEES têm a falsa concepção que as políticas públicas querem acabar com os Centros de Ensino Especial e os benefícios para seus filhos. Além disso, os pais se deparam com os reais impasses da inclusão no ensino regular, gerando inseguranças e desconfianças e fortalecendo o sentimento de rejeição à inclusão.

Outra dificuldade que encontramos no caminho da Inclusão Escolar são resistências dos professores e direções que se julgam incapazes de dar conta dessa demanda e sentem-se despreparados e impotentes frente a essa realidade de educação inclusiva que é agravada pela falta de material adequado, de apoio administrativo e recursos financeiros.

Observam-se com freqüência, a dificuldade dos professores, a partir de suas falas carregadas de preconceitos e estigmas, frustrações e medos. Para (Werneck, 1997): “*a ignorância, a negligência, a superstição e o medo*” são fatores que interferem no processo de inclusão.

Segundo Figueira, (1995)

Palavras são expressões verbais de imagens construídas pela mente. Às vezes, o uso de certos termos, muito difundido e aparentemente inocente, reforça preconceitos. Além dessas falas, é nítido o medo da mudança com a certeza do fracasso e medo da diferença onde se sentem ameaçados, os que provocam afastamento, o estigma e conseqüentemente o preconceito. “O professor desconhece quem é este sujeito, suas possibilidades, seus desejos, suas dificuldades e limitações.

Assim sendo, ainda podemos perceber na fala de muitos professores, gestores e pais, o preconceito que exclui e segrega. As dúvidas, incertezas e medos de como lidar com os diferentes está arraigada a um modelo educacional arcaico, marcado pela homogeneização do ensino e práticas excludentes. Além disso, as dificuldades relatadas pelos docentes e gestores se dão pelos baixos investimentos das políticas públicas no campo de formação e capacitação dos agentes educacionais.

Sobre o desafio da capacitação profissional, Feltrin (2007), destaca que:

Sempre houve, no entanto, sérias dificuldades impostas aos docentes. De um lado a dificuldade de formação acadêmica e as poucas chances que o profissional de educação encontra em sua real necessidade de se atualizar. Do outro lado, a incompetência dos poderes públicos aliada à grande extensão territorial, com uma diversidade muito grande de cultura e condições socioeconômicas, o descaso e a pouca valorização do trabalho do professor e de toda a educação.

Rodrigues 2003 nos diz ainda que:

Apesar de a necessidade de preparação adequada dos agentes educacionais estar preconizada na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) e na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) como fator fundamental para a mudança em direção às escolas integradoras, o que tem acontecido nos cursos de formação docente, em termos gerais, é a ênfase dada aos aspectos teóricos, com currículos distanciados da prática pedagógica, não proporcionando, por conseguinte, a capacitação necessária aos profissionais para o trabalho com a diversidade dos educandos.

Além das limitações nas formações e capacitações de gestores e professores, nos deparamos constantemente, no cotidiano das escolas inclusivas com a falta de profissionais da carreira assistência – especialidade *monitor*. Esse profissional é importantíssimo no apoio aos cuidados de higiene, alimentação e

locomoção dos alunos com deficiência. Em muitas escolas públicas do DF, a viabilização destes profissionais só se faz por meio da ação dos pais na justiça.

Outro desafio encontrado pela Inclusão Escolar, diz respeito à acessibilidade. Uma discussão técnica promovida pelo Departamento dos direitos humanos (Ministério da Justiça) e Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (Ministério Público Federal), destacou como dificuldades para o acesso ao sistema de ensino: *as barreiras arquitetônicas, a deficiente qualificação do profissional da rede de ensino, a resistência do sistema educacional em receber alunos com deficiência em seus estabelecimentos de ensino, a inexistência de material adequado para o atendimento do aluno, o número excessivo de alunos na sala de aula, dificultando o acesso e permanência com qualidade do aluno com deficiência, a insuficiência de transporte público adequado até o estabelecimento de ensino e a inexistência de dados que identifique a demanda não atendida pelo sistema de ensino.*

Diante das discussões feitas, a partir de práticas vivenciadas no cotidiano escolar, o que fica evidente são as necessidades de se redefinir e de se colocar em ação novas alternativas e práticas pedagógicas, que favoreçam a todos os alunos, o que, implica na atualização e desenvolvimento de conceitos e em aplicações educacionais compatíveis com esse grande desafio.

III- GESTÃO ESCOLAR

3.1-Concepções e Panorama Histórico

Os termos Gestão e Administração têm origem latina (gerere e administrare). “O primeiro termo significa governar, conduzir, dirigir. O segundo tem um significado mais restrito – gerir um bem, defendendo os interesses daquele que o possui – constituindo-se em uma aplicação do gerir”. (FERREIRA, 1975)

Na maioria dos dicionários, administração e gestão surgem como sinônimos, sendo também esse o entendimento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1988), no caso da educação. Porém, alguns autores adotam um sentido inverso, atribuindo à palavra administração maior proximidade com as políticas e as instituições públicas (função determinante, reguladora) e a gestão mais direcionada a colocar em prática os planos e as políticas decididos pela administração (função executiva).

Para Heloísa Luck, 2008:

Ao elencar as características de gestão e administração, não se busca polarizar ou colocá-las em dimensões extremas, mesmo por que a relação que existe entre elas é integrada e interativa. A idéia que se tem é a de que gestão nada mais é do que a administração modernizada, moldada pela globalização e pelo mundo contemporâneo. [...] é possível pensar na administração como termo relacionado a um processo mecânico e burocrático no qual o indivíduo toma decisões sem consultar nenhum membro da escola, já o termo gestão proporciona a unidade escolar mais flexibilidade nas relações interpessoais e na tomada de decisão.

O termo gestão hoje se relaciona intimamente à democracia e à participação de todos na construção das propostas político-pedagógicas. Entretanto, a nova gestão não caminha sozinha, está atrelada às normas, leis e políticas públicas controladas pela administração direta. Assim sendo, gestão e administração se interagem continuamente para garantir a qualidade e eficiência da educação.

No contexto histórico Educacional, o conceito de gestão, nasce de lutas e movimentos travados pela superação dos limites da administração escolar vigente até o início do século XX. Nesse período, o modelo de administração escolar foi fortemente marcado por um sistema educacional tradicional, centralizador e tecnoburocrata. Por conseguinte, desvinculado das necessidades do cotidiano escolar e também alheio a questões políticas e pedagógicas.

Nessa perspectiva, a visão alienante da escola tradicional, baseadas em apenas transmissão de conhecimentos, entra em decadência e surge a “Escola Contemporânea”, pautada em uma educação de caráter mais investigativo e crítico. Nesse modelo, apesar de o aluno ser o centro principal das ações escolares, a administração escolar continuava focada no sistema educacional tradicional, com práticas autoritárias, hierarquizadas, fragmentadas e clientelistas.

Atualmente, a administração da educação, no contexto das transformações sociais, atravessa uma fase de transição constituindo-se em conjuntos de diferentes medidas e construções que objetivam:

Alargar o conceito de escola, reconhecer e reforçar sua autonomia e promover a associação entre escolas e sua integração em territórios educacionais mais vastos e adotar modalidades de gestão específicas e adaptadas à diversidade das situações existentes (BARROSO, 1998).

Nessa perspectiva de mudanças sociais, surge a necessidade de novas formas de organização do espaço escolar, bem como uma nova postura do gestor diante da diversidade e da realidade em que a escola está inserida.

Assim, diante da necessidade de mudanças nas práticas educacionais, surge o novo conceito de gestão, adotado também em várias Instituições Públicas:

O conceito de gestão resulta de uma nova compreensão da condução das organizações. Surge da necessidade, emerge um novo paradigma, isto é, visão de mundo e óptica com que se percebe e reage em relação à realidade (KUHN, 1982 *apud* LUCK, 2006, a, p.34).

Para Libâneo 2004:

A gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnicos-administrativos. *Gestão é a atividade que põe em ação o sistema organizacional.*

De acordo com as concepções de Libâneo e Kuhn, a gestão é meio de se organizar e conduzir as Instituições escolares, levando-se em conta a realidade e as necessidades locais.

As evidências das novas concepções de gestão escolar surgem na literatura a partir da década de 80 e 90, elucidadas na Constituição Federal 1988 e

posteriormente regulamentada pela LDBN-1996, sendo reconhecida como base fundamental para a organização significativa dos processos de participação e democratização do ensino.

Neste sentido, a gestão ganha um formato descentralizador, onde as decisões e responsabilidades são compartilhadas na perspectiva de democratização da sociedade.

A descentralização é, portanto, considerada tendo como pano de fundo tanto, e fundamental, a perspectiva de democratização da sociedade, como também a melhor gestão de processos sociais e recursos, visando à obtenção de melhores resultados educacionais. (LUCK, 2006, p.46).

Esta mudança de concepção de escola advinda de alterações globais da sociedade subsidia um novo paradigma marcado pela alteração de consciência a respeito da realidade e da relação entre as pessoas.

(...) não se trata de uma simples mudança terminológica e sim de uma fundamental alteração de atitude e orientação conceitual. Portanto, sua prática (gestão) é promotora de transformação de relações de poder, de práticas e da organização escolar em si, e não de inovações como costumava acontecer com a administração científica. (LUCK, 2000, p.15).

A gestão educacional abrange a articulação dinâmica do conjunto de atuações como prática social que ocorre em âmbito macro (sistema), micro (escola) e na interação de ambos, através da mudança paradigmática que visa superar a fragmentação da realidade.

A dialética e a circularidade complementar que abrange as concepções de administração e gestão demonstram que as duas visões se interpenetram e influenciam-se reciprocamente.

No novo paradigma emergente de gestão (“a gestão democrática”), o poder não se situa em níveis hierárquicos, mas nas diferentes esferas de responsabilidade, garantindo relações interpessoais entre sujeitos iguais e ao mesmo tempo diferentes. Nesse sentido, Bordignon 2004 ressalta que:

Esta nova concepção organizacional não diminui a importância e autoridade dos gestores educacionais, ao contrário, destaca a função fundamental destes na gestão democrática e a importância de que sua prática seja mais competente tecnicamente e mais relevante socialmente.

Diante do exposto por Bordignon, percebemos que em uma gestão democrática, os gestores são assessorados por seus agentes que darão idéias e sugestões para solucionar os problemas encontrados pelo caminho. Essa forma de gestão compartilhada contribui imensamente para um bom desempenho da direção da escola.

A seguir destacaremos os principais enfoques e atitudes propostas pelo paradigma de administração tradicional e o emergente (Gestão Democrática).

QUADRO2: Gestão tradicional x Gestão Atual (emergente)

ASPECTOS DA GESTÃO ESCOLAR	ENFOQUES E ATITUDES	
	PARADIGMA TRADICIONAL	PARADIGMA EMERGENTE (NOVO)
Relações de poder	Verticais	Horizontais
Estruturas	Lineares/ segmentadas Circulares/ integradas	Espaços Individualizados Coletivos
Decisões	Centralizadas/ imposição	Descentralização/ diálogo/negociação
Formas de ação	Autocracia/ paternalismo	Democracia/ autonomia
Centro	Auto centrismo/individualismo	Heterocentrismo/ Grupo coletivo
Relacionamento /	Competição/ apego/ independência	Cooperação/ cessão/ interdependência
Meta	Eliminação de conflitos	Mediação de conflitos
Tipos de enfoque	Objetividade	Subjetividade
Visão	Das partes	Do todo
Consequência	Vencedores - perdedores	Vencedores
Objeto de trabalho	informação	Conhecimento
Base	A - ética	Ética

Ênfase	No TER	No SER
--------	--------	--------

Fonte: Bordignon; Gracindo (2004, p.152-153)

IV- O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: A ESPERANÇA DE UMA ESCOLA DE QUALIDADE PARA TODOS

4.1- Considerações Gerais

A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que precisa organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe dêem as condições necessárias para levá-la adiante. Para tanto é necessário que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino.

Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamos para adiante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente”. (VEIGA, 2005)

Assim sendo, “o termo projeto vem do latim *projectu*, participio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante. Plano, intento, desígnio. Empresa, empreendimento. Redação provisória de lei. Plano geral de edificação” (Ferreira 1975, p.1.144).

Com essa definição em mente, podemos dizer que o projeto político-pedagógico é um plano de transformação da realidade da escola. É a oportunidade conceber um futuro diferente do presente aos nossos alunos. É a expressão da cultura da escola com sua (re) criação e desenvolvimento, pois expressa suas concepções impregnadas de crenças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que participaram da sua elaboração.

Além disso, o projeto exige profunda reflexão sobre *as finalidades da escola*, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo.

Infelizmente, grande parte de nossas escolas se encontra sem projetos, sem planos, sem direcionamento e reféns do imediatismo. “Quando uma escola não tem projeto, ela se contenta em cumprir normas, ordens e a cuidar do disciplinamento.” (VEIGA, 2005). Porém, isso não garante uma formação cidadã para os alunos. Cabe então, uma discussão da importância do PPP para a construção da identidade da

escola, bem como reconhecê-lo como espaço de democratização da gestão escolar e de participação ativa dos alunos nesse processo.

Como bem define Vasconcellos (2004),

O PPP é o plano global da instituição, um processo de planejamento participativo, nunca definitivo, que se aperfeiçoa no caminhar. Assim sendo, este se caracteriza como um tipo de ação educativa intencional, a partir de uma leitura da realidade, de projeção de finalidades e de um plano de ação que transforme a realidade existente.

Se é por meio do PPP que as metas e ações vão transformar a realidade da escola, essa construção não pode prescindir da participação efetiva dos alunos no seu processo de construção. Portanto, cabe à gestão escolar criar formas para envolver e garantir a sua participação no processo de elaboração, acompanhamento e avaliação, tendo em vista que os estudantes são os atores centrais da escola.

4.2 - A Construção da proposta do Projeto Político Pedagógico

A construção/ reformulação/ avaliação do Projeto Político-Pedagógico necessita de uma ação conjunta. Direção escolar e equipe pedagógica deverão prever momentos coletivos para este fim. Geralmente, é durante o início do ano letivo, após as férias de julho e no encerramento do ano letivo que estes momentos são pensados e previstos pelas escolas. Porém, não são suficientes, é necessário discutí-lo também, nas coordenações dos professores, reuniões de pais, conselhos de classe, reuniões pedagógicas, reuniões do Conselho Escolar, da APMs e do Grêmio Estudantil.

O projeto representa a oportunidade de a direção, a coordenação pedagógica, os professores e a comunidade, tomarem sua escola nas mãos, definir seu papel estratégico na educação das crianças e jovens, organizar suas ações, visando a atingir os objetivos que se propõem. É o ordenador, o norteador da vida escolar: (LIBÂNEO, 2003)

É importante entendermos o Projeto Político Pedagógico como um instrumento norteador das ações educacionais, constantemente redimensionado em função das necessidades e dificuldades que surgem no bojo das relações que se travam no cotidiano escolar. Precisa, pois, ser dinâmico e flexível, ajustando-se ao tempo, ao espaço e às pessoas que constituem o ambiente escolar.

Segundo os pressupostos teórico-metodológicos de Veiga (2003), um bom projeto político pedagógico precisa apresentar características como:

- a) ser um processo participativo de decisões;
- b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
- c) explicitar os princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre seus agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
- d) conter opções explícitas na direção da superação de problemas, no decorrer do trabalho educativo voltado para uma nova realidade específica;
- e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão.

A mesma autora, referindo-se à execução do projeto salienta que este terá qualidade quando:

- a) nasce da própria realidade, tendo suporte a explicitação das causas, dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem;
- b) é exequível e prevê as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação;
- c) implica a ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola;
- d) é construído continuamente, pois, como produto, é também processo, incorporando ambos numa interação possível.

Ao levar em conta essas considerações, é preciso destacar que o Projeto é um documento inacabado, contudo é necessário implementá-lo, pois nunca estará finalizado, ele será sempre um ponto de partida, porque na escola há vida e a vida modifica-se continuamente. Novos desafios surgem todos os dias e novas demandas são exigidas.

A partir da necessidade de se reconfigurar e buscar uma identidade própria da escola e de seu projeto de ensino é que deve emergir a decisão de por em prática esses pressupostos teóricos. A ideia que perpassa o Projeto Político Pedagógico, em nossa concepção, é concretizar o sonho, por em prática as características e as concepções, vivenciar o processo e participar do seu nascimento, execução, avaliação, significação e ressignificação no âmbito da comunidade escolar. Nessa perspectiva, lesde 2004, p.164 esclarece:

[...] cada escola implementa no seu ritmo e tempo próprios e na dimensão das vontades dos coletivos nela atuantes. Construir um projeto pedagógico da escola é mantê-la em constante estado de reflexão e elaboração, numa esclarecida recorrência às questões relevantes do interesse comum e historicamente requeridas [...].

Cabe ressaltar, ainda, alguns aspectos que devem ser considerados na elaboração do PPP. De acordo com Veiga (1998 p. 23-28):

A construção do Projeto Político-Pedagógico é marcada por três atos distintos: ato situacional, no qual se descreve a realidade da escola; *ato conceitual* que diz respeito à concepção de sociedade, homem, educação, escola, currículo, ensino e aprendizagem; e *ato operacional*, que mostra as ações para a operacionalização do projeto.

Ter em mente esses três atos mencionados por Veiga, direciona a construção do PPP para a realidade em que se vive, levando em consideração o sujeito, a Instituição e os métodos que serão utilizados para a implementação do Projeto Político Pedagógico.

Ao se elaborar o projeto curricular, é fundamental que a equipe escolar discuta sobre as medidas a serem tomadas para que a escola melhore e promova uma aprendizagem eficaz e duradoura nos alunos.

[...] é indispensável que a discussão sobre o documento final seja concluída com a determinação das tarefas, de prazos, de formas de acompanhamento e avaliação (o que se fará quem fará, quais são os critérios de avaliação). (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2003).

Desta forma, sistematizar as ações político-pedagógicas e seus critérios de execução é imprescindível para uma melhor “fruição” e reflexão das propostas definidas.

O que se espera com a construção do Projeto Político Pedagógico é que a escola possibilite em sua prática pedagógica, a formação de cidadãos capazes de compreender a sociedade em que estão inseridos, considerar seus aspectos contraditórios e atuar nela de forma consciente, lutando para superar as relações atuais e, ao mesmo tempo, construir modos de vida mais igualitários, mais dignos e menos individualizados.

Trata-se, portanto, de um desafio ao mesmo tempo político e pedagógico, em que a escola é desafiada a enfrentar suas próprias contradições.

4.3- A gestão Escolar e a Construção de um Projeto Político Pedagógico inclusivo

O gestor escolar no papel de mediador do Projeto Político Pedagógico deve ter ciência de que é o líder de sua comunidade escolar e de que as atitudes

democráticas participativas devem partir dele, no sentido de estimular os demais coordenadores, professores, supervisores que atuam no ambiente escolar, para que a escola aprenda a respeitar e a trabalhar com as diversidades, de forma inclusiva, com princípios democráticos de gestão.

Sendo o gestor um líder é fundamental entender o seu papel como mediador das propostas político-pedagógicas, ressaltando a definição de “Liderança”:

“Liderança é um conceito complexo que abrange um conjunto de comportamentos, atitudes e ações voltado para influenciar pessoas e produzir resultados, levando em consideração a dinâmica das organizações sociais e do relacionamento interpessoal e intergrupai no seu contexto, superando ambigüidades.” (LUCK, 2010b, p. 37)

Para Luck (2010), um líder que leva em consideração as organizações sociais no seu contexto está disposto a enfrentar novos desafios superando contradições e resistências de forma efetiva. Dessa forma, o gestor escolar na função de líder, deve mobilizar o seu grupo a se abrir as novas transformações sociais no contexto escolar.

Assim, a Inclusão e a valorização das diversidades na nova proposta de ensino, necessita de um líder capaz de inspirar ações acolhedoras e de acessibilidade com as finalidade de se alcançar a mesma qualidade de ensino para todos os alunos, independente de suas limitações.

Entretanto, esta busca por uma escola mais justa, que respeite a diversidade, que considere o valor do ser humano como um ser social, dotado de potencialidades, requer do gestor escolar uma formação que possibilite características democráticas, participativas, estimuladoras da inclusão, considerando-se as dinâmicas escolares e seu cotidiano.

Desta forma, cabe ao gestor atualizar-se e capacitar-se no sentido de melhor atender suas demandas nos aspectos administrativos, políticos e pedagógicos e no sentido de melhor compreender as relações sociais no ambiente escolar.

A gestão escolar passa por grandes transformações decorrentes das mudanças que acontecem na sociedade como um todo. Isso exige do gestor escolar a aquisição de novas habilidades, características e competências para atender à demanda atual. (OLIVEIRA, 2007)

Portanto, um bom gestor ou um bom líder deve ter domínio de suas atribuições e ter conhecimento das normas, leis, regimentos e diretrizes referentes à educação, zelando para que a educação realmente seja para todos sem qualquer preconceito ou atitudes discriminatórias.

Sasaki (2005) acrescenta que também “é de responsabilidade do gestor tratar de questões referentes à estrutura física das escolas.” Por exemplo, para que a escola seja inclusiva: o gestor precisa buscar adaptar todos os espaços do ambiente escolar, a fim de que os direitos de todos os alunos sejam assegurados, especialmente os de alunos com deficiência. Além disso, a escola deve dispor de equipamentos específicos, materiais didáticos, sinalização adequada, para possibilitar a participação de todos os alunos em todas as atividades. “O atendimento a esses requisitos facilita a inclusão.” (SASSAKI, 2005).

A nosso ver, as mudanças físicas e arquitetônicas que Sasaki preconiza, com certeza são muito importantes para garantir a acessibilidade dos alunos com necessidade educacional especial, mas as mudanças mais significativas devem começar de dentro para fora, ou seja, elas devem transformar paradigmas e concepções, romper com as atitudes excludentes e acolher a diversidade.

Neste sentido, Oliveira 2007 nos diz:

Para promover algumas mudanças no ambiente escolar, é preciso aceitar todos os alunos nas escolas, independente de suas necessidades educativas especiais. E a partir daí, realizar *um projeto pedagógico* flexível que atenda às necessidades dos educandos, com práticas pedagógicas acessíveis, incentivo à participação de todos os alunos nas atividades, e avaliação de acordo com a potencialidade do educando.

De acordo com Oliveira, “a aceitação de todos os alunos independente de ter alguma deficiência deve provocar mudanças no ambiente escolar”. O gestor, por sua vez, deve conhecer bem a realidade e as necessidades de seus alunos e viabilizar práticas e ações em seu Projeto Político Pedagógico que permitam o acesso dos alunos ao currículo e a todas as atividades desenvolvidas na escola, fortalecendo assim a inclusão e a valorização da diversidade.

Diante dessas mudanças provocadas pela inclusão e pelos princípios democráticos de gestão, o gestor deve estar consciente de que haverá conflitos e ele deverá estar preparado para resolvê-los.

De acordo com Pires (2008):

Os conflitos podem surgir no ambiente escolar em vários âmbitos como, por exemplo, no relacionamento entre professor e aluno, ou entre professor e equipe pedagógica, nos comportamentos difíceis e inaceitáveis dos alunos sem deficiência em relação aos alunos com deficiência; entre funcionários da escola, quanto à atitudes éticas em relação aos alunos, compromissos não cumpridos entre outros.

Há também, casos de professores que discordam quanto à construção do projeto político pedagógico, à distribuição das aulas e das classes, evitando lecionar para classes com alunos com deficiência, considerando-se incapazes para atender essa demanda.

Certos professores que não aceitam em sua turma alunos com necessidades especiais educacionais, alegando não saber como lidar com eles, contribuindo, assim, para que os alunos com necessidades educacionais tornem-se desmotivados, com sentimentos de inferioridade, excluídos pela falta de afeto de professores e colegas.

Diante de todos esses conflitos e dificuldades, compete ao gestor estimular a capacidade crítica e reflexiva dos professores em relação à sua prática, à importância do seu papel, incentivando a sua preparação por meio a formação continuada, pois, trata-se de um compromisso do educador com o educando, um compromisso de luta pela igualdade de direitos e reconhecimento perante a sociedade, o reconhecimento de valor como ser humano, como cidadão. (BOAVENTURA, 2008)

Nesse contexto, o gestor não apenas deve assegurar que os alunos estejam matriculados nas escolas, *mas que permaneçam nela de forma qualitativa e participativa*, com o objetivo de que possam se sentir parte essencial para o desenvolvimento e a evolução escola.

Os profissionais da educação devem se lembrar de que são sujeitos de uma história, e que, por isso, podem construir uma nova história da educação. Que valorize e considere o aluno como ser humano, que respeite suas diversidades e dificuldades, mas principalmente, que acredite nele como um aluno pleno de potencialidades.

Só assim será possível desenvolver um *projeto político pedagógico de caráter formativo*, dotadas de atividades educacionais planejadas e discutidas que atendam às reais necessidades dos educandos, buscando o máximo dos alunos, para que os discentes possam superar suas dificuldades e atingir o sucesso.

Contudo, existe um percurso longo para que a escola inclusiva aconteça de fato. Ainda vamos assistir muitos embates políticos e de interesses. No entanto, para que o processo de inclusão seja efetivo, gestores, educadores, alunos e comunidade em geral devem estar cientes de que a inclusão só se efetivará por meio de ações solidárias, que estimulem a aceitação das diferenças e que levem os envolvidos no processo educacional a refletir sobre suas atitudes e práticas

V- METODOLOGIA

5.1 Referencial Teórico

A metodologia adotada para a realização desta pesquisa foi um estudo de caso, do tipo qualitativo a fim de obter conclusões junto à equipe gestora de duas escolas de séries iniciais do DF, sobre a construção do Projeto Político Pedagógico – PPP e os desafios da Inclusão dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais - ANEEs

Método qualitativo é aquele capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas. (MINAYO , 1996)

Desta forma, a aplicação da pesquisa qualitativa neste trabalho partiu da interpretação e análise dos fatos de forma significativa buscando a intencionalidade e sentido nos atos, nas relações e estruturas sociais do objeto de estudo, sem precisar, contudo, utilizar instrumentos estatísticos.

Trivinos (1990) destaca cinco características fundamentais da pesquisa qualitativa:

1°. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; 2°. A pesquisa qualitativa é predominantemente descritiva. 3°. Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto 4°. Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; 5°. O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa.

Essas características propostas por Trivinos (1990) são elementos essenciais na construção das análises da coleta de dados. A primeira característica vai ao encontro da ideia de se inserir no ambiente da pesquisa para melhor conhecer a realidade local e colher informações. A segunda se refere a descrição dos fatos, indicando que temos que contar os acontecimento como eles o são, sem modificá-los. A terceira característica tem como foco *estudar um problema e verificar como ele se mostra nas atividades, procedimentos e nas interações cotidianas*. Já o sentido da análise indutiva de acordo com Lakatos & Marconi 2001: “é apresentar

conclusões, partindo-se de dados particulares, suficientemente constatados, inferindo-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas.”

A última característica da pesquisa qualitativa levantada por Trivinos (1990), diz respeito ao olhar singular dos que vivenciam e informam uma situação vivida. [...] “O significado ou sentido que elas dão aos fenômenos vivenciados é foco de análises importantes na pesquisa qualitativa”. (GONÇALVES, 2005).

Desta forma, a análise dos dados coletados neste trabalho foi embasada nestas características de pesquisa, utilizando-se do ambiente natural para descrever a construção do Projeto Político Pedagógico e os desafios da Inclusão dos ANEEs para compreender o significado e o sentido que as pessoas dão aos fatos mencionados. De acordo com (Denzin& Lincoln, 1994):

Pesquisa qualitativa é multimetodológica quanto ao seu foco, envolvendo abordagens interpretativas e naturalísticas dos assuntos. Isto significa que o pesquisador qualitativo estuda coisas em seu ambiente natural, tentando dar sentido ou interpretar os fenômenos, segundo o significado que as pessoas lhe atribuem.

Esta definição ressalta pontos importantes concernentes ao tipo de método escolhido para este trabalho, destacando o uso de diferentes abordagens, tais como: estudo de casos, entrevistas, observações, histórias de vida entre outros.

Destacaremos a seguir os principais métodos utilizados nesta pesquisa:

a) O estudo de caso definido como método investigativo, realizado no ambiente natural onde os fatos acontecem, tem por finalidade coletar dados, para posteriores análises, interpretações e conclusões sobre o problema estudado. “Podemos afirmar que é a estratégia mais utilizada quando se pretende conhecer o “como” e o “por quê dos acontecimentos” (Yin, 1994),

De forma geral, o Estudo de Caso visa proporcionar certa vivência da realidade, tendo por base a discussão, a análise e a busca de solução de um determinado problema extraído da vida real.

b) A entrevista é uma técnica muito usada em estudo de casos. Neste caso, perguntas são utilizadas com o objetivo de obtenção dos dados que lhe interessem a investigação. (MAY 2004, p. 145). Um bom planejamento da entrevista atrelado a um bom domínio do assunto e a uma boa relação como o entrevistado resulta em maior clareza nas respostas e sucesso nas análises dos resultados.

Segundo Manzini 2004, as entrevistas são classificadas em:

Existem três tipos de entrevistas: estruturada, semi-estruturada e não-estruturada. Entende-se por entrevista estruturada aquela que contém perguntas fechadas, semelhantes a formulários, sem apresentar flexibilidade; semi-estruturada a direcionada por um roteiro previamente elaborado, imposto geralmente por questões abertas; não-estruturada aquela que oferece ampla liberdade na formulação de perguntas e na intervenção da fala do entrevistado.

Para essa pesquisa foi eleita a entrevista do tipo semi-estruturada, com questões abertas, para deixar o entrevistado mais à vontade para se expressar e falar de suas experiências com a Inclusão escolar.

c) *A observação é o instrumento básico de coleta de dados. Pode ser realizada na vida real, no próprio local onde o evento ocorre em um ambiente normal e cotidiano, registrando-se os dados à medida que forem ocorrendo.* (Lakatos e Marconi, 2002)

d) *A história de vida - Lakatos e Marconi (2002, p.135), definem história de vida como “as experiências de alguém, suas vivências, que tenham significado importante para o conhecimento do objeto em estudo.”*

Em consonância com a proposta multimetodológica de Denzin&Lincon, a utilização desses instrumentos tem como finalidade coletar dados junto aos gestores e professores das escolas participantes da pesquisa, sobre as questões referentes à inclusão dentro das propostas político-pedagógicas de escola.

Dentro destas concepções, voltadas à estrutura social do objeto de estudo, o método qualitativo se preocupa com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde ao universo mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Dessa maneira, a aplicação da pesquisa qualitativa neste trabalho nos permitiu descrever as dificuldades enfrentadas pelas escolas na inclusão dos alunos com deficiência e identificar as ações político-pedagógicas dos gestores escolares frente a essa nova realidade.

VI- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

6.1- Local da Pesquisa

A coleta de dados foi realizada na Escola Classe da Vila do RCG e Escola Classe 312 Norte. Ambas atendem alunos do ensino fundamental- “séries iniciais” e ambas são pertencentes à Regional de Ensino do Plano Piloto/ Cruzeiro- DF. As duas escolas atendem Alunos com Necessidades Educacionais Especiais- ANEEs de forma inclusiva. O objetivo de se ter duas fontes de pesquisa é obter mais informações para descrever e analisar os dados, além de poder comparar realidades distintas.

6.2 - Público Alvo

Participaram desta pesquisa o Diretor e o Vice-diretor de ambas as escolas. Além dos gestores, foram selecionados “cinco” professores da Escola Classe da Vila do RCG (Escola “A”) e mais “cinco” da Escola Classe da 312 Norte (Escola “B”). A maioria dos professores, sujeitos dessa pesquisa, tem formação superior em pedagogia, especialização em alguma área de educação e relataram ter alguma experiência com educação inclusiva.

Imagem 1-Escola “A”



Fonte: Próprio autor

Imagem 2- Escola “B”



Fonte: Próprio autor

6.3 – Procedimentos Organizativos

O trabalho realizado teve como base a pesquisa Bibliográfica, destacando idéias de vários autores, tais como: Sasaki, Mantoam, Veiga, Libâneo entre outros. A natureza desse trabalho foi focada em dois níveis de análise: Descritivo e comparativo, configurando uma pesquisa qualitativa, que não se reduz a mensuração dos fatos, mas à qualidade da sua representação na vida das pessoas.

Assim sendo, com o intuito de descrever os fatos qualitativamente, iniciou-se a pesquisa na escola na qual atuamos: a Escola Classe da Vila do RCG. Foi muito oportuno os levantamentos propostos para a pesquisa, pois o grupo desta escola estava reunido para elaboração do Projeto Político Pedagógico e os questionamentos levantados contribuiriam para uma participação mais reflexiva e efetiva dos seus sujeitos educativos. Nesta ocasião foram distribuídos questionários para os professores de classes Inclusivas e agendadas as entrevistas com os gestores.

Posteriormente, com a ideia de comparar duas realidades distintas, foi feito o contato com a Escola Classe 312 Norte que através de seus gestores topou participar desse estudo. Essa escola foi escolhida para compor a pesquisa, por atender uma grande demanda de ANEEs. Assim, foram agendadas as entrevistas e depois distribuídos os questionários aos professores de Classes Inclusivas. Ao todo, foram oito visitas à essa escola, onde foram feitas observações e contatos importantes para a análise e estruturação dos dados coletados.

6.4- Instrumental Utilizado

Foi utilizado um questionário destinado aos professores, contendo dados de identificação tais como: formação acadêmica, tempo de atuação, cursos de formação. Além da identificação que visou traçar o perfil do profissional, as questões levantadas pelo questionário focalizaram as seguintes dimensões: *inclusão e seus desafios, Inclusão, concepções e o seu processo de viabilização, capacitação dos profissionais, rede de apoios, postura dos gestores frente à Inclusão e à construção do PPP com ênfase em propostas de ação para educação Inclusiva*, tendo como foco a participação de seus agentes educacionais.

Outro instrumental utilizado foi um roteiro de entrevista semi-estruturado, aplicado aos gestores, de modo a permitir que os sujeitos entrevistados descrevessem e abordassem com direcionamento o tema proposto. As entrevistas

foram desenvolvidas individualmente e gravadas, o que possibilitou descrever mais detalhadamente os dados relatados pelos gestores.

Além do roteiro de entrevista, outro recurso utilizado na pesquisa foi a *observação livre* no ambiente da pesquisa, com o intuito de colher impressões e sensações da realidade em questão.

VII- Descrição e Discussão dos Resultados

7.1 - Apresentação dos Resultados

Os resultados foram apresentados na seguinte sequência: primeiramente foi apresentada a análise de dados das entrevistas realizadas com os gestores e logo após, a análise dos dados dos questionários dirigidos aos professores de educação inclusiva, de acordo com as categorias dos assuntos. Os resultados foram expostos comparando as repostas da escola “A” e escola “B”. No decorrer do trabalho serão destacadas algumas similaridades e contradições das respostas dos professores e gestores.

7.2 – Resultado das Entrevistas direcionadas aos Gestores

Após análise dos depoimentos dos gestores, foi possível verificar diferentes concepções sobre a Inclusão escolar. A seguir será descrito as concepções das duas escolas: A escola Classe da Vila do RCG – (Escola- “A”) e a Escola Classe 312 Norte (Escola “B”).

A escola “A”, representada por seus gestores definiram a Inclusão como um direito que permite que todos os estudantes, sem exceção, tenham acesso ao conhecimento, à aprendizagem e à socialização. Está associada ao respeito das diferenças e a igualdade de oportunidades, entretanto deve-se adequar o currículo, os métodos e as estratégias de atingir e afetar esses alunos, dando condições efetivas para a sua evolução.

A Escola “B” conceituou a Inclusão como uma necessidade social de valorização das pessoas com deficiências e de todas as pessoas que sofrem algum tipo de preconceito ou discriminação por sua condição social, raça ou idade, é um apelo da sociedade por um mundo mais justo e igualitário.

As concepções apresentadas pelos gestores das duas escolas vão ao encontro das ideias de Carvalho, 2007, p.29:

As escolas inclusivas são escolas para todos os alunos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer um dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou

permanentes, apresentam dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento.

Nota-se diante das falas dos gestores entrevistados, que eles têm uma visão assertiva sobre a inclusão, reconhecendo que o respeito e a valorização das diferenças é um meio eficiente de proporcionar igualdade de oportunidades a todos.

Entretanto, longe do ideal, a inclusão, nas duas escolas tem funcionado de maneira precária. Durante a visita às escolas, foi possível visualizar alunos com deficiências sem qualquer direcionamento ou adequações em suas atividades pedagógicas, livres, soltos ou perdidos em seus pensamentos ou estereótipos. Além disso, foram observados casos que acontece o contrário, o professor está tão preocupado com os ANEEs que o trabalho com o restante da turma fica prejudicado.

Por esses e outros motivos, um gestor comprometido com uma inclusão de qualidade deve estar atento às necessidades de adequações pedagógicas e atitudinais dos professores e dos alunos, convocando equipe especializada, professor de sala de recursos, pais e quem for preciso para oferecer o devido suporte e orientações a essas demandas.

Quanto às ações pedagógicas para melhor atender os ANEEs, tanto os gestores como os professores da escola “A”, mencionaram que até o ano de 2013 não havia nenhuma proposta ou plano de ação contemplando a educação inclusiva em seu PPP. Porém este ano, já foram construídas e pensadas algumas propostas para serem inseridas no PPP da escola. Além disso, será anexado ao projeto, o plano de ação da sala de recursos fortalecendo ainda mais as ações para a uma escola inclusiva. Dentre as propostas da escola “A” para o ano de 2014, pode-se destacar o “*Recreio Legal*” (recreio dirigido com brincadeiras para interação social dos ANEEs) e também atividades de sensibilização dos alunos e professores com histórias e vídeos relacionados (atividade bimestral), além disso, será inserido no seu PPP deste ano, sugestões de adequações metodológicas, organizativas, instrumentais e atitudinais de pequeno, médio e grande porte para orientação de gestores e professores.

Ao contrário da escola “A”, a escola “B” relatou que em versões anteriores do PPP já havia algumas propostas destinadas aos ANEEs e assim resolveram manter para esse ano, as ações passadas que deram certo. Assim como a escola “A”, a escola “B” também contará para o ano de 2014 com o plano de ação da sala

de recursos. Dentre as propostas inclusivas da Escola “B” destacam-se: *reagrupamentos de acordo com o nível de aprendizagem de cada estudante, aulas de reforço, jogos e parceria com a UNB (bolsistas / monitores).*

Nesse sentido, a definição de propostas e o entendimento das funções educativas voltadas para a valorização da diversidade e a formação integral dos estudantes é o caminho essencial para que a escola atinja de forma eficiente suas finalidades integradoras e inclusivas.

Corroborando com essa ideia, Veiga 1991, acrescenta:

O projeto político-pedagógico, ao mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar. As ações específicas para a obtenção desses fins são meios. Essa distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do projeto político pedagógico.

Assim sendo, para obtermos um projeto político pedagógico eficiente temos que ter em mente “para quem” e “para que” estamos trabalhando. A definição dos meios e fins para obtermos os resultados esperados é essencial para pôr em prática as propostas definidas pela coletividade.

Dessa forma, fica evidente que para haver efetiva inclusão devem ser desenvolvidas estratégias que favoreçam relações significativas que culminem com a aprendizagem.

A simples inserção de alunos com necessidades educativas especiais, sem nenhum tipo de apoio ou assistência aos sistemas regulares de ensino, pode redundar em fracasso, na medida em que esses alunos apresentam problemas graves de qualidade, expressos pelos altos níveis de repetência, de evasão e pelos baixos níveis de aprendizagem. (BUENO, 1999).

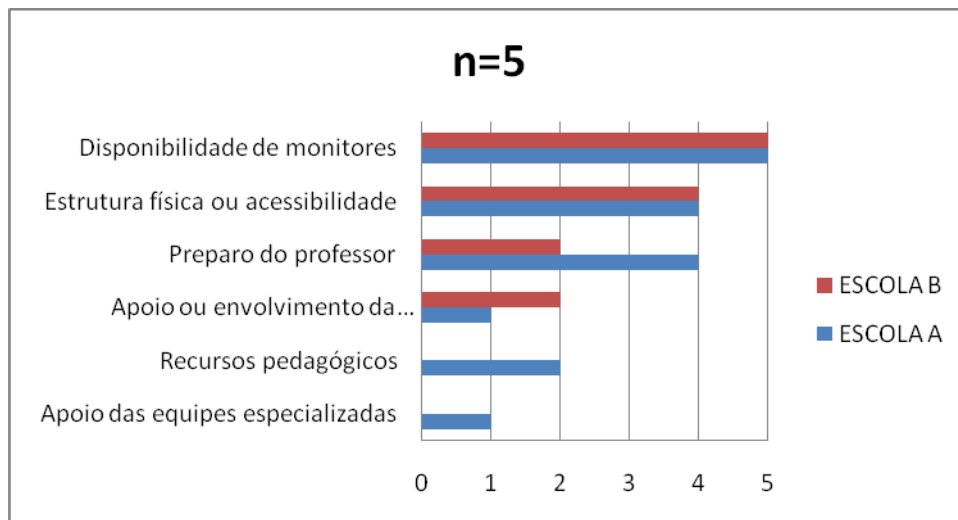
Em consonância com as ideias de Bueno (1999) é de fundamental importância uma rede de apoios especializada na escola, dando todo o suporte necessário para os professores e alunos e contribuindo para um atendimento de qualidade. As ações da escola voltadas para os ANEEs devem ser construídas por todos e consolidadas no PPP da escola, garantido visibilidade, transparência e compromisso com essa clientela.

Em relação aos maiores desafios ou dificuldades para viabilizar a Inclusão, tanto os gestores da Escola “A” quanto os da Escola “B” destacaram: *a carência de*

monitores, a falta de acessibilidade (física, atitudinal, instrumental, programática e metodológica) o despreparo da equipe (gestores, professores, monitores, merendeiras e vigias), a carência de pessoal do serviço de apoio especializado- AAE e sala de recursos e falta de materiais pedagógicos. Além disso, os gestores também relataram a falta de apoio de alguns pais, no que tange ao cumprimento de algumas regras de rotina da escola, a morosidade para atualizar os laudos dos ANEES e a não aceitação do uso de medicamentos.

Essas percepções sobre os desafios da inclusão também foram confirmadas pelos professores conforme ilustra o gráfico abaixo.

Gráfico 1- Os maiores desafios para viabilizar a inclusão no cotidiano escolar, conforme a opinião dos professores participantes da pesquisa:



Fonte: Elaborado pelo autor

De acordo com o gráfico, o principal empecilho para que a inclusão aconteça de forma efetiva é carência de Monitores. Em concordância com os professores, acreditamos que a presença desses profissionais da carreira assistência são imprescindíveis para assessorar a escola e os professores no que se refere aos cuidados de higiene do aluno, acompanhamento à eventos escolares, controle de comportamentos inadequados, entre outros. Faz-se necessário, entretanto, preencher as inúmeras carências existentes para esse cargo e proporcionar a *capacitação desse profissional* para melhor atender os alunos com deficiência.

Assim sendo, diante dos muitos desafios vivenciados no cotidiano escolar, o gestor deve valorizar atitudes e ações éticas que colaborem para que os ANEES

superem suas dificuldades e sejam respeitados em suas diferenças. Independente das barreiras de acesso e permanência dos alunos com deficiência na escola, o gestor deve levar seus agentes educacionais a refletirem sobre a importância do papel de cada um para que possam tornar viável uma escola de qualidade para todos.

Nesse contexto, além dos desafios e barreiras, elencados anteriormente, os gestores da Escola “B” relataram outro fato importante e recente: a “super lotação” das classes inclusivas, segundo os gestores dessa escola, o desrespeito ao número máximo de alunos matriculados em uma classe inclusiva (Classe Comum Inclusiva, máximo de 24 alunos e Classe de Integração Inversa, máximo de 15 alunos), tem gerado grandes desconfortos e comprometendo a qualidade do ensino.

O aumento da quantidade de alunos com deficiência, fazendo jus a turmas reduzidas cresceu muito nos últimos anos e com isso, instalou-se um grande problema para o sistema de ensino público – a insuficiência do número de escolas para atender sua demanda. Nesse sentido, cabe ao poder público resolver esse problema o quanto antes, para evitar que o caos se instale generalizadamente em toda rede de ensino do DF. A inclusão exige o compromisso daqueles que tem o poder de fazer valer suas próprias leis.

Além da construção de mais escolas, precisamos também de professores capacitados e especializados para trabalhar com essa clientela:

O art. 59, inciso III, diz que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, p. 44).

De acordo com o artigo 59 da LDBN 1996, deveriam ser assegurados aos estudantes com necessidades especiais, professores capacitados para o atendimento especializado. Entretanto, nos deparamos em nossa realidade, com professores despreparados e inseguros, sem saber o que fazer com os ANEEs em sala de aula. A exemplo disso verificamos o caso de uma professora de uma das escolas participantes da pesquisa, que estava com muita dificuldade em lidar com uma ANEE- Asperger. A aluna apresentava um quadro de desatenção, inquietudes e

comportamentos inadequados durante quase toda a aula, chamando a atenção da professora com gritos ou músicas dispersando e desconcentrando toda a turma.

Neste caso, parece ter faltado a construção de estratégias ou um plano de ação sistemático para atingir essa aluna. A equipe gestora precisa estar atenta a essas dificuldades e agir o mais rápido possível para não prejudicar a qualidade do atendimento da aluna com NEEs e nem a dos outros alunos da turma. O gestor deve convocar um estudo de caso com a equipe do AEE e a professora e mediar às discussões a respeito do caso, para que se saia dali, com alguma solução prática para resolver os problemas da professora e da aluna.

A razão do despreparo do professor para lidar com a inclusão, se justifica em muitos casos, pelo vazio das disciplinas de educação Especial oferecidos nos cursos de graduação em Pedagogia até o ano de 2006. Embora a LDBN/96 recomendasse a inclusão da disciplina de Educação Especial, só foi com a aprovação da resolução CNE/CP nº 01/06 que instituiu as Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia é que a disciplina foi de fato consolidada nas Faculdades e Universidades.

Outra forte razão para o despreparo de gestores e professores é a resistência de mudar paradigmas e conceitos tidos como verdades absolutas. Se os agentes educacionais não se abrirem aos novos modos de trabalhar na diversidade será difícil atingirmos os nossos docentes de forma justa, igualitária e eficiente.

De acordo com Nóvoa (1995):

A formação deve passar pela inovação, experimentação de novos modos de trabalhos pedagógicos. [...] A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.

Nessa perspectiva de formação profissional, acreditamos que a preparação do professor para lidar com a diversidade e com a inclusão dos ANEEs, perpassa por um processo de mudanças de atitudes, de conceitos, de paradigmas, somados a uma constante busca do saber e aprender. O professor que busca atualização e formação se capacita para melhor atender os ANEEs tem grandes chances de sucesso e eficiência de suas ações.

Outra importante questão levantada pela escola “B”, sobre o aumento do número de alunos com deficiência incluídos, tem gerado um grande incômodo, pois

a escola sabe do direito do aluno à redução de turma, mas é forçada a matricular mais alunos na classe, por falta de escolas disponíveis. Essa questão é séria e compromete a qualidade e seriedade do trabalho desenvolvido aos ANEEs. Nesse aspecto, o governo tem toda responsabilidade de solucionar o problema, construindo mais escolas para garantir o direito de redução de turmas dos alunos com deficiência.

No que tange as barreiras arquitetônicas, embora as escolas construídas mais recentemente no DF estejam entregues à comunidade toda adaptada para atender os alunos com deficiência, a maioria das escolas, encontram-se ainda, como é o caso das duas escolas mencionadas na pesquisa, com poucas ou quaisquer adaptações na estrutura física ou arquitetônica da escola. Cabe ao gestor, juntamente com sua equipe procurar soluções práticas, criativas e econômicas para amenizar ou suprir essas necessidades. O gestor pode, por exemplo, utilizar materiais reutilizáveis ou doados, buscar parcerias e mão de obra da própria comunidade para fazer adaptações de pequeno porte em sua estrutura física (rampas, corrimões, sinalizadores, etc. Entretanto, cabe a toda comunidade escolar cobrar do governo, representado pela secretaria de Educação, as providências que precisam ser tomadas.

Foto 1- Barreiras arquitetônicas

ESCOLA "A"	ESCOLA "B"
<p>Imagem3: Acesso de entrada da escola, com degrau impedindo o livre acesso dos ANEEs.</p> 	<p>Imagem 4: Rampa de acesso lateral da escola, com alto declive e sem área de descanso ou corrimões.</p> 

Fonte: Próprio autor

Imagem 5: Banheiro destinado à educação Integral. Apresenta portas estreitas, chuveiro com instalação inapropriada, piso sem borrachas antiderrapante e nenhuma barra de segurança.



Fonte: Próprio autor

Imagem 7 - Área de lazer e recreação sem rampas de acesso



Fonte: Próprio autor

Fonte: Próprio autor

Imagem 6: Banheiro destinado à rotina escolar. Apresenta o mesmo problema da escola "A": portas estreitas e assento sanitário sem qualquer barra de segurança.



Fonte: Próprio autor

Imagem 8- Área de lazer e recreação sem rampas de acesso



Fonte: Próprio autor

Diante dos fatos, gestores e professores destacam que essas barreiras físicas e arquitetônicas mencionadas acima muito dificultam o processo de inclusão dos ANEEs nos espaços físicos da escola. Essas barreiras, ao contrário da ideia de

inclusão pressupõe exclusão e restringe as possibilidades dos ANEEs aprender, ser e estar com seus pares.

Os agentes educacionais, gestores, professores e demais segmentos da comunidade escolar precisam unir forças para cobrar do poder público as devidas reformas ou adaptações de acessibilidade nas escolas, garantindo o real papel da educação como processo educativo e de inserção social para todos, permitindo assim, uma nova dinâmica na estrutura do ensino regular e fazendo com que todos os espaços da escola sejam inclusivos.

Em relação à construção do PPP o Gestor da escola “A”, relatou ser a primeira vez que o PPP está sendo elaborado com a participação dos diferentes segmentos da escola, entretanto, relatou não ter conseguido oportunizar a participação do segmento de pais. Contudo, foi o primeiro ano que realmente se tirou um tempo para se discutir e pensar nas propostas político- pedagógicas da escola, juntamente com sua equipe administrativo, pedagógica e de assistência à educação. Segundo histórico e arquivos escolares, já houve três versões de PPP, elaborados com várias falhas no seu escopo. Esses projetos foram reaproveitados e aperfeiçoados. Entretanto, somente este ano, o PPP está sendo totalmente reconstruído nos moldes exigidos pela Secretaria de educação do DF, partindo dos *princípios da democracia e a participação social*.

Semelhantemente, a Escola “B” passou pelos mesmos problemas e falhas da Escola “A”, já tiveram quatro versões anteriores de PPP, o mais recente, deste ano, foi o mais elaborado, entretanto não houve participação do segmento de pais.

A gestão democrática nas escolas é um dos caminhos mais importantes para se alcançar a qualidade da educação. Quanto mais a família, estudantes, professores, diretores, enfim, toda a comunidade participa das atividades e decisões da escola, mais chances a criança tem de aprender. Quando atuantes, conselhos escolares e associações de pais e mestres (APMs) são bons exemplos de busca da gestão democrática. Afinal, nos conselhos e associações desse tipo, os integrantes podem participar da elaboração do planejamento anual da escola e influir na criação de regras relacionadas ao ambiente escolar e à qualidade da educação. (UNICEF, 2010)

Assim sendo, uma boa forma de alcançar a participação da comunidade-segmento de pais é aproveitar os representantes dos Conselhos escolares e APMs

para composição das reuniões de elaboração do PPP. As representações desses conselhos representativos são essenciais para fortalecer a democracia e a participação de todos os segmentos nas decisões da escola. Entretanto, cabe ao gestor escolar, convocar e oportunizar essa participação, levando em consideração que esses membros já conhecem a realidade da escola.

Dentre as maiores dificuldades para a elaboração do PPP, os gestores, assim como os professores das duas escolas foram unânimes em dizer que um dos maiores desafios para elaborar o seu projeto político pedagógico é tempo cronológico. Segundo eles, o cotidiano e as demandas da escola dificultam a criação de espaços para discussões, tanto para elaborar como para acompanhar e avaliar suas propostas.

Além da dificuldade do “tempo” na elaboração do PPP, os professores acrescentaram a falta de objetividade durante as discussões e a dificuldade de compreender o formato orientado pela Secretaria de Educação.

Neste caso, cabe ao gestor fazer um cronograma com dia e horário pré-agendado para elaboração, acompanhamento e avaliações do projeto, devendo o segmento de pais ser informado da reunião com o máximo de antecedência possível. Além disso, é muito importante que o gestor direcione os assuntos a serem discutidos para que não haja perda de foco, prejudicando o cumprimento do roteiro pré-estabelecido. Diante de algum desentendimento na interpretação dos itens que devem compor o PPP, o gestor deve procurar o auxílio de um consultor da Gerência de Ensino da Educação básica para sanar estes problemas.

Ao avaliarem sua postura político pedagógico frente à Inclusão, os gestores da Escola “A”, consideram-se otimistas e comprometidos com a causa, apesar das falhas de estrutura deixadas pelo poder público. De acordo com eles, de 2001 quando a inclusão foi determinada por lei, até o presente momento, houve uma evolução na conscientização dos professores e comunidade escolar na forma de como *estar e agir* com os ANEEs. Observaram também, que os cursos de graduação estão preparando melhor seus professores para a educação especial. A secretaria de educação, através da EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação) também está oferecendo mais cursos de capacitação nesta área.

Já os gestores da escola “B”, sentem-se preocupados com a falta de compromisso e apoio do Governo, segundo eles, a secretaria de educação não está cumprindo regras que ela mesma determina como o caso do desrespeito à estratégia de matrícula de redução de turma quando há alunos especiais incluídos, isso reflete significativamente na qualidade do ensino e nos resultados do IDEB (Índice de desenvolvimento da Educação Básica). Sem as equipes de apoio (sala de recursos e Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem- EEAA e o compromisso de seus professores seria impossível sustentar a Inclusão.

Observando as duas falas, nota-se que apesar do otimismo da escola “A” com a melhora na formação dos professores e a conduta dos mesmos com os alunos, ambas as escolas estão *preocupadas* com falta de estrutura e financiamento das redes de ensino, isto compromete diretamente a educação de qualidade não só para os ANEEs, mas para todos os alunos. As políticas públicas para a inclusão são frutos de lutas e conquistas, estão muito bem fundamentadas e documentadas, entretanto, suas propostas e ideais se perdem no descumprimento de suas normas, quando não oferece condições de acessibilidade, recursos humanos suficientes e aperfeiçoamento de seus profissionais.

Em consonância com o exposto, o artigo 227, § 1º, inciso III da Constituição Federal de 1988 dispõe:

Impõe ao Estado a criação de programas para prevenção e atendimento especializado aos portadores de deficiência e para a integração social do adolescente na mesma situação, através de treinamento para o trabalho e a convivência, *bem como a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.*

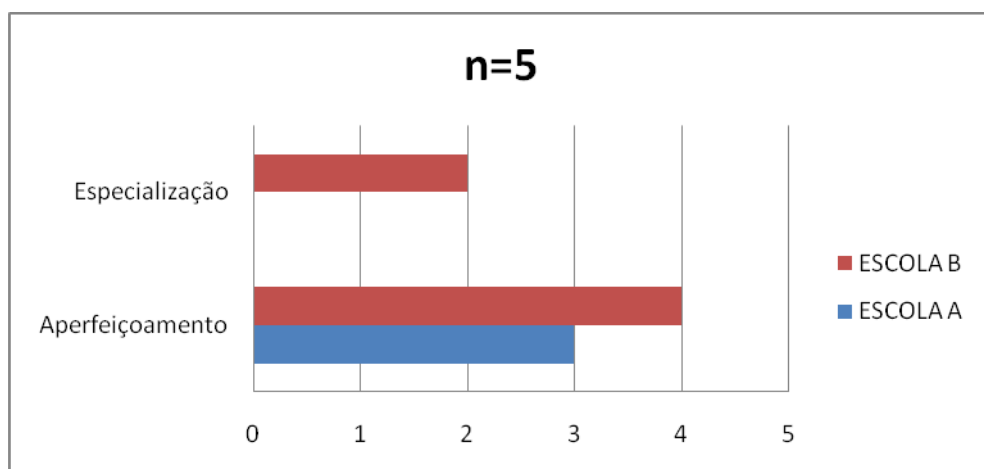
Contudo, mesmo que a Constituição estabeleça que o Estado cumpra as prerrogativas da inclusão e programas de acessibilidade, visando assegurar o desenvolvimento educacional dos alunos com deficiência, ainda é possível perceber muitas falhas no processo de inclusão dos ANEEs, a começar pela insuficiência de recursos financeiros destinados a formação de recursos humanos e a construção de espaço físico adequado, seguidos de carência de materiais didáticos de comunicação, de informação e de tecnologias assistivas para auxiliar o desenvolvimento dos alunos.

Diante desse contexto hostil em que a inclusão ainda está inserida, os gestores precisam ter boa “performance” e bom senso para driblar todas as adversidades e dar o devido apoio, para que a Inclusão aconteça em um plano superior às mudanças estruturais e alcance uma mudança mais profunda relacionadas às práticas pedagógicas e de atitudes de cada um dos agentes educacionais que participam desse processo.

7.3- Resultado do questionário direcionado aos professores atuantes em Classes de Educação Inclusiva do Ensino Fundamental - Séries Iniciais das duas Escolas Participantes.

Responderam ao questionário proposto, cinco professores da Escola “A” e cinco professores da Escola “B”. Os participantes da pesquisa declararam que trabalham ou já trabalharam com educação Inclusiva. Na Escola “A”, 60% dos professores declararam ter algum curso de aperfeiçoamento na área de educação Especial. Na escola “B” esse número aumentou para 70%. Em contrapartida, quando se perguntou, sobre especialização em nível de pós-graduação na área de educação especial esses números caíram drasticamente, apenas 40% dos professores da Escola “B” relataram ter especialização, enquanto que na Escola “A” nenhum professor declarou ter especialização.

Gráfico 2- Formação dos professores participantes da pesquisa:



Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme o gráfico acima é possível verificar, que dentre os professores participantes da pesquisa, temos um número expressivo de professores que estão buscando aperfeiçoamento e capacitação, contudo, em nível de especialização na área de educação especial esse número cai consideravelmente. Constatou-se também que 30% dos entrevistados nunca tinham trabalhado com educação inclusiva antes. Além disso, 30% dos professores que declararam não ter nenhum curso de formação para trabalhar com a educação especial eram contratos temporários. Todos foram unânimes em relatar que a capacitação e formação profissional para trabalhar com a educação Inclusiva faz ou faria grande diferença na sua atuação profissional com os ANEEs.

Semelhantemente aos professores, os gestores encontram-se na mesma situação quanto à formação na área de educação inclusiva, somente uma das quatro gestoras entrevistadas tem especialização na área de educação especial, as demais não mencionaram ter feito nenhum curso que contemplasse a educação especial.

Dessa maneira, diante do perfil formativo dos professores e gestores participantes da pesquisa, pode-se perceber que ainda há uma carência de profissionais especializados em educação inclusiva. Muitos professores queixaram-se da falta de oportunidades ou número insuficientes de cursos ou vagas destinados à educação inclusiva, relataram também que os cursos oferecidos pela Secretaria de Educação são geralmente destinados aos professores do AEE ou aos de Classes Especiais, não contemplando os professores ou gestores de classes comuns da educação básica.

Nessa perspectiva, Fonseca (1995) acredita que:

É preciso preparar todos os profissionais de educação, com urgência, para se obter sucesso na inclusão, através de um processo de inserção progressiva. Assim, eles poderão aceitar e relacionar-se com seus diferentes alunos, e conseqüentemente, com suas diferenças e necessidades individuais.

Ressaltamos, então, que a formação continuada pode favorecer a implementação da proposta inclusiva; todavia necessita estar aliada a melhorias nas condições de ensino, ao bom suporte dos profissionais especializados no AEE, bem como ao compromisso de cada profissional para a concretização dessas mudanças.

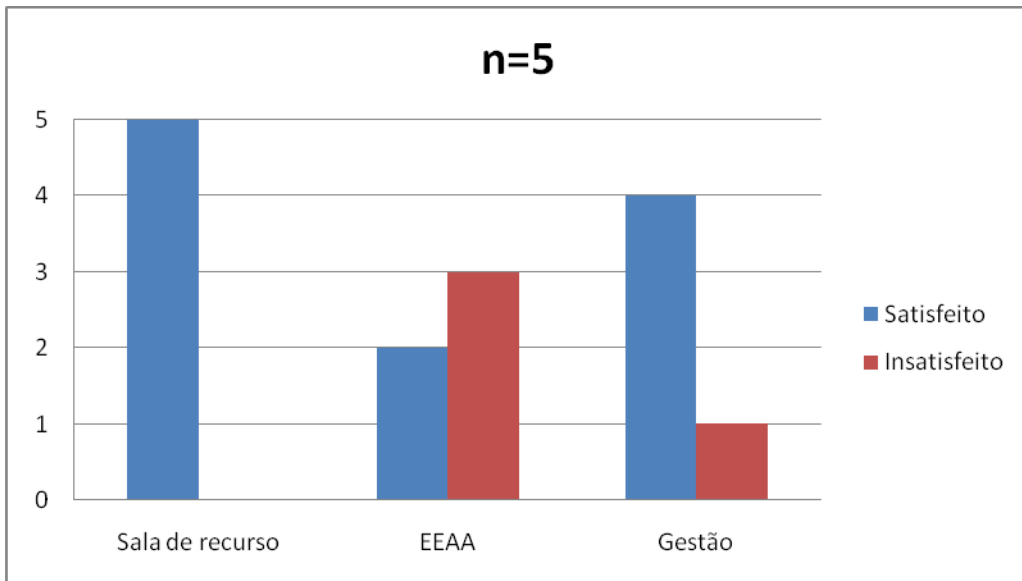
Ao se perguntar se os *gestores, as Equipes Especializadas de Apoio à aprendizagem- EEAA e os profissionais das Salas de recursos* estão dando o devido apoio ou suporte ao professor de classe Inclusiva, houve uma diferença de apreço entre essas três categorias ou grupos de trabalho nas duas escolas:

Na Escola “A” todos relataram receber um bom suporte das salas de recursos, mas sentem a falta de uma presença mais constante da equipe do EEAA (psicólogos e pedagogos), pois os mesmos, só aparecem lá uma vez por semana e segundo eles, as providências, encaminhamentos e avaliações dos alunos demoram muito para acontecer. Contudo, a maioria dos professores encontra-se satisfeitos com o apoio dado pela Gestão.

Já a Escola “B” relata que devido ao grande número de alunos com deficiências, o único profissional que atende em sala de recursos não está sendo suficiente e encontra-se sobrecarregado com a demanda, ou seja, falta recursos humanos para otimizar o suporte que deveria ser dados aos professores e alunos, além disso, relataram que o espaço físico oferecido para o atendimento não é adequado. Os professores também se queixam de falta de profissionais suficientes no Atendimento da EEAA, pois a demanda de alunos especiais nessa escola cresceu bastante, necessitando de mais recursos humanos. Em relação ao apoio da Gestão, a maioria dos professores encontra-se satisfeita, apontando características como, acolhimento e compromisso com a educação inclusiva, no entanto, alguns participantes consideraram que falta um pouco mais de envolvimento da gestão no cotidiano escolar dos ANEEs.

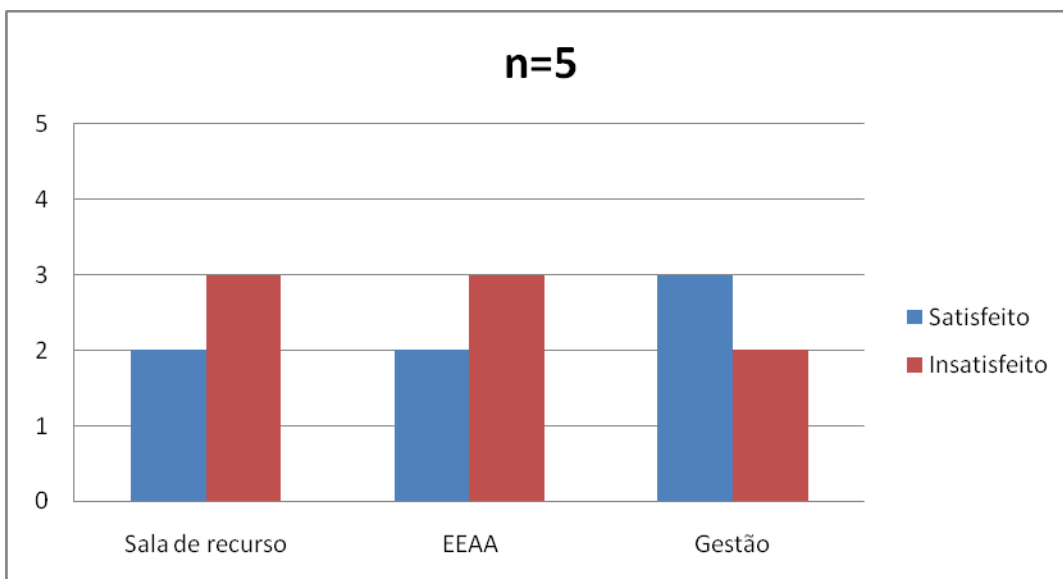
Diante dos relatos, foram desenvolvidos os seguintes gráficos para melhor ilustrar a satisfação dos professores com as redes de apoio para uma educação Inclusiva:

Gráfico 3- Índices de “satisfação” dos Professores da Escola “A”, em relação ao trabalho das redes de apoio da Educação Inclusiva.



Fonte: Elaborado pelo autor

Gráfico 4- Índices de “satisfação” dos professores da Escola “B”, em relação ao trabalho das redes de apoio da educação inclusiva



Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com os gráficos é possível perceber que a rede de apoios, essencial para uma inclusão de qualidade está atendendo razoavelmente bem a sua clientela. O que falta de acordo com os professores, para que essa rede funcione com excelência são recursos humanos e espaço adequado para atendimento dos alunos. Essa questão, nem sempre o gestor pode resolver sozinho, precisa contar com a disponibilidade e comprometimento das políticas públicas.

Em relação ao *sentimento* que o professor tem quando recebe uma turma com ANEES, a maioria dos participantes, tanto da escola “A” como da escola “B” relataram ter um *sentimento de preocupação ou insegurança* em relação à postura que devem tomar ou os caminhos que deverão seguir para atingir o desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos.

Em concordância com os professores, os gestores, mesmo demonstrando otimismo e disposição para receber os ANEEs, sinalizaram ter as mesmas preocupações e inseguranças quanto ao atendimento, permanência e acesso desses alunos na rede de ensino.

Esse sentimento relatado pelos participantes é natural, tendo em vista as mazelas do sistema de ensino e a precariedade das condições de trabalho para atender esses alunos. Todavia, é a capacitação do professor que dará segurança, embasamento e direcionamento para um atendimento de qualidade a esses alunos.

Assim, para que os alunos se sintam de fato incluídos é preciso o olhar e o cuidado de todos da escola. *O aluno com deficiência precisa se sentir acolhido e entendido e, os demais alunos precisam ser afetados pelo desejo de colaborar e interagir com as diferenças.* A equipe gestora junto com a rede de apoios e professores é co - responsáveis pelo processo de Inclusão e acolhimento dos ANEEs em todos os espaços da escola.

Como bem nos lembra Alves, 2009:

O importante não é só capacitar o professor, mas também toda equipe de funcionários desta escola, já que o indivíduo não estará apenas dentro de sala de aula. [...] Alguém tem por obrigação treinar estes profissionais. Não adiante cobrar sem dar subsídios suficientes para uma boa adaptação deste indivíduo na escola. Esta preparação, com todos os profissionais serve para promover o progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas.

Partindo-se do pressuposto de que o sucesso da organização da educação especial nas escolas regulares depende da integração entre toda comunidade escolar e que as atitudes desta podem refletir nos alunos incluídos, há a necessidade de orientar, além dos profissionais, os demais discentes. Pois as atitudes positivas dos colegas de classe dos ANEEs influenciam bastante no sucesso da aprendizagem e do desenvolvimento destes.

Não obstante, sabemos que é no PPP da escola que se legitima e se instaura a forma de organização do trabalho pedagógico a partir de uma unidade de propósitos, buscando uma operacionalização concreta dos mesmos. Assim sendo, as ações escolares inclusivas dependem da participação dos sujeitos educacionais na construção de propostas que eliminem barreiras e ofereçam meios de se promover a inclusão dos ANEEs em todos os espaços da escola.

Nesse contexto, ao se indagar dos professores sobre a preocupação dos gestores em construir um PPP com a participação de toda comunidade escolar, tanto a Escola “A” quanto a Escola “B” relatou a ausência do segmento de Pais na elaboração das propostas e informou que a gestão em nenhum momento solicitou a participação desse segmento.

Em oposição ao que mencionou os professores, as duas gestões das escolas participantes da pesquisa, relataram estar reservando um segundo momento, após a coleta das propostas dos professores, para se reunir com o segmento de pais e colher suas sugestões e contribuições.

De fato, o ideal era que todos participassem juntos, debatendo, propondo, complementando ou suprimindo idéias. Afinal, esse é o objetivo da participação de todos: construir uma escola melhor de acordo com as necessidades e realidade de cada comunidade. Entretanto, faltou um planejamento ou cronograma adequado para efetivar a participação do segmento pais de forma legítima. Dessa forma, os gestores das duas escolas deixaram de abrir espaço para opiniões diferentes daquelas pensadas pelos agentes educacionais.

Em consonância com as idéias de um PPP participativo e com o envolvimento de toda a comunidade escolar, Marques (1990), dispõe:

A participação ampla assegura a transparência das decisões, fortalece as pressões para que sejam legítimas, garante o controle sobre os acordos estabelecidos e, sobretudo, contribui para que sejam contempladas questões que de outra forma não entrariam em cogitação.

Neste sentido, fica claro entender que a gestão democrática, no interior da escola, não é um princípio fácil de ser consolidado, pois se trata da participação crítica na construção do projeto político-pedagógico na sua gestão. O

acompanhamento e a avaliação periódica do PPP pelo coletivo da escola contribuem para possíveis ajustes e acertos no decorrer de sua execução.

Dessa forma, no quesito acompanhamento e avaliação das ações contidas no PPP, as duas escolas mencionaram não haver um momento específico para isso. Esporadicamente, algum assunto contido no PPP é retomado em reuniões coletivas. Contudo, a partir das exigências da Gerência de Educação Básica do Distrito Federal- GEB/DF, as duas escolas se comprometeram em fazer os acompanhamentos e avaliações periódicas das ações pedagógicas contidas nos PPP, além disso, julgaram importante dar publicidade a esse documento, com a finalidade de facilitar o acompanhamento e avaliação das propostas ali contidas por toda a comunidade escolar.

Esse compromisso assumido pelas duas escolas de avaliar, acompanhar e tornar acessível o PPP da escola deve ser de fato consumado, tendo em vista que o PPP é um documento público que reflete a realidade e as ações políticas pedagógicas da escola, portanto, deve ser um documento disponível para todos que desejarem conhecer e acompanhar as suas práticas.

Confirmando a importância da avaliação e acompanhamento das ações contidas no PPP Veiga 1991 destaca:

Acompanhar as atividades e avaliá-las leva-nos a reflexão com base em dados concretos sobre como a escola organiza-se para colocar em ação seu projeto político-pedagógico. A avaliação do projeto político pedagógico, numa visão crítica, parte da necessidade de se conhecer a realidade escolar, busca explicar e compreender criticamente as causas da existência de problemas bem como suas relações, suas mudanças e se esforça para propor ações alternativas (criação coletiva).

Como bem mencionou Veiga, a visão crítica das avaliações deve estar refletida na realidade dos acontecimentos problematizados e na busca de ações alternativas que contemple as propostas do coletivo. A avaliação periódica também deve valorizar e enaltecer as ações bem sucedidas, pois essa atitude motiva e estimula os agentes educacionais.

Finalizando os questionamentos, procuramos saber sobre o sentimento do professor ao participar da construção do PPP da sua escola. Os participantes da escola "A" relataram que se sentiram valorizados, úteis e pertencentes a um sistema

de ensino democrático e participativo. Já a Escola “B” demonstrou um sentimento de preocupação, pois houve poucas discussões e propostas, tanto por parte dos gestores, quanto por parte dos professores e funcionários. O aproveitamento do PPP de anos anteriores restringiu as discussões e a construção coletiva das propostas.

Contudo, diante dos relatos de cada escola, foi possível verificar a diferença de sentimentos em relação à elaboração do PPP. A escola que se dedicou de fato a essa construção, Escola “A” percebeu a importância de dar a sua opinião e de fazer parte desse processo político e pedagógico. Já os participantes da escola “B” se sentiram preocupados pela falta de envolvimento de alguns membros da equipe e não se deram conta de como é importante participar das decisões da escola.

Assim, fica evidente que a elaboração de uma nova proposta de trabalho a cada ano é meio mais eficaz para que o gestor consiga obter uma equipe coesa, colaborativa e participativa. Quando a equipe escolar participa da tomada de decisões, ela também se compromete em pôr em prática as ações que ela mesma ajudou a construir.

Enfim, consideramos que os resultados do trabalho desenvolvido até aqui, atenderam aos objetivos propostos, pois nos possibilitou uma maior clareza sobre os desafios da inclusão e suas práticas, bem como, nos fez entender a importância da construção do PPP para viabilizar a Educação Inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado nessa pesquisa emergiu da necessidade de se averiguar como o Projeto Político Pedagógico concebido pelas escolas participantes da pesquisa pode viabilizar a Inclusão dos ANEEs. Para responder a essa questão foi necessário adentrar um pouco mais no universo que constituem os três elementos essenciais dessa pesquisa: a *Educação Especial*, o *PPP* e a *Gestão Escolar Democrática*.

Ao articular esses três elementos, foi possível identificar não só as dificuldades e desafios da inclusão, mas também visualizar caminhos e sugestões para melhorar a qualidade da escola inclusiva se apoiando na valorização da diversidade e na igualdade de condições e oportunidades para todos.

Dessa forma, aspectos levantados por essa pesquisa, relacionados com a construção de um PPP inclusivo que contemple as necessidades dos ANEEs, serviram como reflexão e inspiração para que os gestores e os professores das duas escolas desse estudo repensassem suas práticas pedagógicas e desenvolvessem estratégias e objetivos para melhor atender os alunos com deficiência.

Em uma feliz coincidência, a elaboração dos PPPs das escolas do DF foi realizada no período em que foram agendados os questionários e as entrevistas direcionados aos gestores e professores participantes dessa pesquisa. Foi realmente um momento oportuno para lembrar a esses agentes educacionais que a inclusão é uma realidade no sistema regular de ensino que está ganhando cada vez força e adeptos.

Assim sendo, constatamos um grande esforço dos gestores e professores e equipes de apoio ao atendimento educacional especializado para promover ações inclusivas, entretanto, a política de inclusão dos ANEEs na rede regular de ensino não se efetiva apenas com boas ações dos seus agentes educacionais, necessita do apoio do poder público para sanar barreiras como falta de capacitação de professores e gestores, carências de recursos humanos (monitores) e de acessibilidade.

Além desses problemas, foi destacado em uma das escolas outro problema bastante recente e atual que merece muita atenção das autoridades governamentais, a “super lotação” das turmas com ANEEs incluídos. Esse excesso de alunos em uma classe que seria reduzida, com certeza, se deve ao aumento de

alunos com deficiência matriculados, entretanto, providências para aumentar o número de escolas no DF, devem ser tomadas para não prejudicar a qualidade do ensino para todos os alunos, com ou sem deficiências.

Aliado a esses entraves que evidenciam a ineficiência do Estado para cumprir com suas prerrogativas Constitucionais de eliminar barreiras físicas, de preconceitos e de acesso que impedem a inclusão plena dos ANEEs, temos mais um problema preocupante, também constatado nesta pesquisa: a resistência de alguns professores em mudar paradigmas e romper com velhos métodos e conceitos de ensino, comprometendo a qualidade da educação para os alunos com deficiência.

Contudo, sugere-se que os gestores das escolas em questão avaliem e reflitam com seus agentes educacionais as propostas atitudinais, organizativas, programáticas e metodológicas da escola para se alcançar a Inclusão dos ANEEs. Além disso, propõe-se que a comunidade escolar se comprometa mais com a Inclusão social e escolar dos alunos com deficiência, acompanhando e participando da construção das propostas de ação inclusiva através do PPP da escola.

Diante do exposto, pode-se afirmar que os resultados desse trabalho atingiram os objetivos esperados, pois permitiu-nos não apenas detectar dificuldades e impasses, mas também avaliar e visualizar meios e formas de construir um PPP que contemple as necessidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Esperamos que este trabalho possa contribuir positivamente para propagar a inclusão dos ANEEs dentro das propostas político pedagógicas das escolas, sendo matéria de informação, reflexão e análise dos possíveis caminhos que conduzem a um espaço inclusivo de valorização e respeito às diversidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES F. **Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio.** Rio de Janeiro, WAK EDITORA, 2009.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Conhecendo a Deficiência (em Companhia de Hércules). Série Encontros com a Psicologia.** São Paulo-SP: Robe Editorial. 1995.

BARROSO, J. **O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal *apud* FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades.** In: FERREIRA, N. S. C;1998

BOAVENTURA, Roberta Silva. **A gestão escolar na perspectiva da Inclusão.** 2008. 122f. (Dissertação mestrado) - Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE: Presidente Prudente SP.

BORDIGNON, G. **Democratização e descentralização: políticas e práticas.** Revista Brasileira de Administração da Educação, Brasília, v. 9, n.1, p.71-86, jan/jun. 1993.

BORDIGNON, G; GRACINDO, R.V. **Gestão da Educação: o município e a escola.** In:FERREIRA, N. S. C; AGUIAR, M. A. da. S (orgs). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos – 4. ed. – São Paulo: Cortez. 2004.**

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília: SICORDE, 2007.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse estatística da educação básica, 2009.** Disponível em:<http://www.inep.gov.br/basicas/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>. Acesso em 15 abril 2014

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394/96.** Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: SEESP, 1994.

BUENO, J. G. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas.** Revista Brasileira de Educação Especial, vol.3 n.5, 7-25, 1999.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: Integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: Educ /PUC, 1993.

CARVALHO, R. E. **Removendo Barreiras para a aprendizagem**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CONGRESSO NACIONAL - **Constituição da República Federativa do Brasil Brasília** - Senado Federal, 1988.

DECLARAÇÃO de Salamanca sobre **Princípios, Políticas e práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em , <http://portal.MEC.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10 de maio 2014., 1994. 643p.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. – **Handbook of qualitative research. Caderno de Pesquisa de Qualidade. (Tradução Nossa)**. London, Sage Publication, 1994. 643p.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Progestão: como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?** Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

FELTRIN, Antônio Efro. **Inclusão Social na Escola: quando a pedagogia se encontra com a diferença**. 3ed São Paulo: Paulinas, 2007.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FERREIRA, N.S.C. **Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades**. In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A. *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 4. ed. São Paulo:Cortez, 2004.

FERREIRA, W. B. **Educação Inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola para todos.??** Inclusão Revista da Educação Especial, Brasília, MEC/Secretaria de Educação Especial, v.1, n.1, p.40-46, out.2005.

FIGUEIRA, E. **A Imagem do Portador de Deficiência Mental na Sociedade e nos Meios de Comunicação** - Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial, 1995.

FONSECA, V. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: **crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional**. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Tradução: Vania Paganini Thurler; Tomaz Tadeu da Silva. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 4. Ed. Campinas. Alínea, 2005.

IESDE, GADOTTI, Moacyr. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 2004.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1982
apud LÜCK, H. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. v. 1 –
 Petrópolis/RJ. – Vozes, 2006. Série: Cadernos de Gestão. 116 p.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. - **Fundamentos de metodologia científica**.
 4.ed., São Paulo, Atlas, 2002. 288p.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra.
Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

_____, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5ª ed. –
 Goiânia/GO – Editora Alternativa, 2004.

_____, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra.
 LIMA, L. **Organização Escolar e democracia radical: Paulo Freire e a
 governação democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2000.

LUCK, H. et. AL. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis:
 Vozes, 2007.

LUCK, Heloisa. (Org.). **Gestão escolar e formação de gestores**. *Em Aberto*, v. 17,
 n.72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

_____, Heloisa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba:
 Editora Positivo, 2008.

_____, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 5 ed.
 Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 4ª ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2010b.
 (Série Cadernos de Gestão; 4)

MACHADO, L. M. **Novos Padrões de Gestão Educacional: a Lógica do Mercado e
 a Lógica do Direito à Educação**. In: QUAGLIO, P; MAIA, G. Z. A;

MACHADO, L. M.(orgs). **Interfaces entre política e administração da Educação:
 Algumas Reflexões**. – Marília/SP: Fundepe Publicações, 2006.

MANTOAM, Maria Tereza Eglér e colaboradores, **INTEGRAÇÃO DE PESSOAS
 COM DEFICIÊNCIA** - editora Memnon. Edições científicas. Ltda, 1997

_____, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**
 São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Igualdade e diferenças na escola: Como andar no fio da navalha**. In:
 M.T. E. Mantoan, R. G. Pietro (orgs.). **Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos**.
 São Paulo, Summus, 2006.

MANZINI, E. J. **Entrevista: definição e classificação**. Marília: Unesp, 2004

MARQUES, Mário Osório. "**Projeto pedagógico: A marca da escola**". In: Revista Educação e Contexto. Projeto pedagógico e identidade da escola no 18. Ijuí, Unijuí, abr./jun. 1990.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEC - Ministério de Educação - **Secretaria de Educação Especial POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**, Brasília MEC - SEEDSP 1994.

MEDEIROS, Arilene Maria S. de. **Democratização e mudanças práticas na gestão escolar**. Linhas Críticas, Brasília-DF, v.17, n.32, p.137-150, jan./abr. 2011.

MINAYO, M. C. De S. - **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4. ed. São Paulo, 1996. 269p.

NÓVOA, Antonio. **Formação de Professores e qualidade de ensino**. [entrevista]. Revista Aprendizagem, Pinhais/PR, n. 2, set/out. 2007. P. 25-31.

OLIVEIRA, M. L. de. **Gestores escolares e suas visões sobre o uso das novas tecnologias no cotidiano da escola**. (Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

RODRIGUES, D. **Educação Inclusiva: as boas e as más notícias**, in:David Rodrigues (Org.) **Perspectivas sobre a Inclusão; da Educação à Sociedade**, Porto Editora, Porto, 2003

SANCHES, P. A. **A educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todosno século XXI**. Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília, MEC/Secretaria de Educação Especial, ano1, n.1, p.7-17, 2005.

SASSAKI, R. K. **Inclusão construindo uma sociedade para todos**. 3 ed. Rio de Janeiro: WVA,1997.

_____, Romeu Kazumi **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Mídia e Deficiência, da Agência de Notícias dos Direitos da Infância e da Fundação Banco do Brasil. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em: 13 de Março, 2014.

_____, R. K. **Inclusão: O paradigma do século 21**. **Inclusão**, Brasília, v.1, n.1, p. 19-23,out. 2005.

_____, Romeu. **Como Chamar os que têm deficiência?** Disponível em: <<http://WWW.Fraterbrasil.org.br/Artigo1.htm>>. Acesso em: 05 Março. 2014.

SAWREY, J.M.; TELFORD, C.W. **O indivíduo excepcional**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SVENDLA Chaves. **Escola Pública Disponível em** <http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/37/inclusao-para-todos-308482-1.asp> Edição 38 Abril 2014. Acesso em 29 de maio 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S: **Introdução à pesquisa em Ciências Social: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1990.

UNESCO & MEC-Espanha. **Declaração de Salamanca e linha de ação**. Brasília: CORDE ,1994.

UNICEF- **Radio pela Infância- UNICEF 121**, disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/RPINovembro2010.pdf>. Novembro, 2010. Acesso, 12/05/2014.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alecastro (org.). **Técnicas de ensino: Por que não?** Campinas, SP: Papirus, 1991.

_____, Ilma Passos Alecastro; RESENDE, Lúcia Maria G. de (orgs.). **Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1998.p. 23-28

_____. **Inovações e projeto-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** *Caderno Cedes*, v. 23, nº 61, Campinas, Dez, 2003.

_____. **Projeto Político Pedagógico: Uma construção Possível**. 19 ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro:WVA,1997.

YIN, R. K., Applications of Case Study Research. **“Aplicações da Pesquisa de Estudo de Casos”**. (Tradução Nossa), NewburyPanrk: Sage, 1994

APÊNDICES

APÊNDICE 1- ROTEIRO DE ENTREVISTA DESTINADO AOS GESTORES (DIRETOR E VICE-DIRETOR)

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA-UNB
ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome do profissional:

Nome da Escola:

Função:

Formação Profissional/ tempo de atuação:

Formação Continuada/ano:

- 1- Quais as suas concepções sobre a Inclusão?
- 2- Quais as estratégias (ações e adaptações) que a escola promove para melhor atender os ANEEs?
- 3- Quais os maiores desafios ou dificuldades para viabilizar a Inclusão dos ANEEs?
- 4- Qual a postura político pedagógica dos Gestores frente à Inclusão?
- 5- No PPP da sua escola, há algum plano de ação para viabilizar a Inclusão?
- 6- Como o PPP da sua escola está sendo construído? Sempre foi desta forma?
- 7- Quantas versões do PPP há na sua escola? Os documentos existentes foram aperfeiçoados, reconstruídos ou renovados?
- 8- Quais as maiores dificuldades ou impasses para elaborá-lo?
- 9- Como a comunidade participa da elaboração do PPP? Há acompanhamento e avaliações das ações planejadas?
- 10- Há alguma proposta da comunidade, apelo ou sugestão, em favor do ANEEs para ser incluído no PPP da escola?
- 11- Como você avalia o trabalho realizado até agora, no processo de Inclusão dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

APÊNDICE 2- QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS PROFESSORES DE CLASSES INCLUSIVAS

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA-UNB
ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR
CURSISTA: *Graziela Patrícia de Oliveira Silva*

Este questionário tem por objetivo colher informações para melhor analisar a influência da construção do **Projeto Político-Pedagógico na viabilização da Inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais- ANEEs**. Desde já agradeço a sua colaboração e a sua disponibilidade em responder as questões abaixo.

Identificação do Professor

Nome: _____ Escola _____

Função: _____

1) Tempo de Atuação na Educação: Anos: _____

2) Tempo de atuação na Educação como docente de ANEE: Anos: _____ Meses: _____

3) Tempo de atuação na Rede Pública de Ensino: _____

4) Formação profissional:

a. Ensino Médio/Normal (magistério)

b. Graduação/Licenciatura em _____

c. Pós-graduação *Lato sensu* *Stritu sensu*

em _____

5) Última formação Continuada/ ano:

QUESTIONÁRIO

1. Quais as maiores desafios para viabilizar a Inclusão? Marque as alternativas que achar necessárias:

despreparo do professor falta de cursos de capacitação ou formação Falta de apoio das equipes especializadas Falta de apoio ou envolvimento da gestão falta de estrutura física ou de acessibilidade falta de recursos pedagógicos falta de monitores

2- A família dos alunos com necessidades Educacionais Especiais- ANEEs participam, colaboram ou acompanham o processo de aprendizagem de seus filhos:

() em reuniões bimestrais () Deveres de casa () Sempre que preciso () Só se for solicitado () Raramente aparecem.

3- Os alunos da sua escola se sentem de fato incluídos e aceitos? O que faz você acreditar nisso?

() Sim () Não

4- Como você professor se sente quando recebe uma turma com ANEEs:

() receptivo () assustado () amedrontado () preocupado () Inseguro

5- Você, professor, possui capacitação/formação para atuar com os ANEEs:

() Sim () Não Curso/ano: _____

6- Na sua opinião, a capacitação profissional faz ou faria diferença na sua atuação com os ANEEs?

() Sim () Não

7- A equipe gestora e a Equipe de Apoio Especializado (Sala de Recursos, Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem – EEAA) estão dando o suporte necessário para o professor trabalhar em sala de aula? Em caso negativo o que precisa ser feito para melhorar?

() Sim () Não

8 - Qual a postura da Gestão na Inclusão dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais:

() Neutralidade () Indiferença () Envolvimento () Acolhimento () Compromisso

9- No PPP da sua escola há propostas de ação para educação Inclusiva? Caso afirmativo que propostas?

() Sim () Não

Propostas:_____

10- Quais as maiores dificuldades para se elaborar o PPP?

() Falta de Tempo () Resistências dos profissionais () Incompreensão do formato orientado pela Secretaria de Educação () Falta de objetividade

11-A gestão da sua escola tem se preocupado em construir um PPP com a participação de toda comunidade escolar?

() Sim () Não () Faltou a participação de algum segmento:_____.

12- Como a comunidade participa das decisões Político- Pedagógicas da Escola?

() Enquetes/ questionários () Conselho Escolar () Reunião de Pais () Blogs () APM () não participa () outros:_____

13- Você alguma vez, teve em suas mãos uma cópia do PPP da escola para acompanhá-lo ou avaliá-lo?

() Sim () Não

14- Considera importante que este documento esteja acessível e não fique engavetado:

() Sim () Não

15- Como se dá o processo de avaliação das ações contidas no PPP:

() bimestralmente () reuniões coletivas – (quartas- feiras) () início de ano () fim de ano () Não há avaliações.

16- Diga em poucas palavras qual o sentimento que teve ao participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico da sua escola?_____