

ANTONIO DE LELLIS RAMOS RODRIGUES

DESAFIOS DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

Um estudo sobre as opiniões dos gestores,
professores, alunos e pais/responsáveis, de uma
escola da rede pública municipal

Orientadora: Prof. Dra. Isabel Rodrigues Sanches

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação

Lisboa

2020

ANTONIO DE LELLIS RAMOS RODRIGUES

DESAFIOS DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

Um estudo sobre as opiniões dos gestores,
professores, alunos e pais/responsáveis, de uma
escola da rede pública municipal

Tese defendida em provas públicas para a obtenção do grau de Doutor em Educação conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, com o Despacho Reitoral nº. 424/2018, de 28 de Dezembro de 2019, mediante a seguinte composição do júri:

Presidente: Professor Doutor António Teodoro
Arguente: Professora Doutora Isabel
Madureira

Arguente: Professora Doutora Luzia Lima-
Rodrigues

Vogal: Professora Doutora Ana Benavente

Orientadora: Professora Doutora Isabel
Rodrigues Sanches

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação

Lisboa

2020

[Escreva aqui]

A educação inclusiva só começa com uma radical reforma da escola, com a mudança do sistema existente e repensando-se inteiramente o currículo, para se alcançar as necessidades de todas as crianças.

(Almeida, 2003, p.4)

Resumo

Mediante a perspectiva da escola inclusiva que visa colocar no ambiente escolar todos os alunos para terem seus direitos garantidos e oportunidade de acesso e sucesso no ensino, conforme orientação da Constituição Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394/96), o alcance legítimo desse direito enfrenta desafios que são postos à escola brasileira em geral e à escola lugar da investigação em especial. Procuramos compreender, à luz dos questionamentos feitos por Booth e Ainscow (2011) em sua obra *Index*, as opiniões dos gestores, professores, alunos e pais/responsáveis, de uma escola da rede pública municipal do município de Jacundá-Pará, tomando como fundamentação teórica um referencial que demonstre as características de uma escola inclusiva com base no direito à educação proposta pelos dispositivos legais, nos quais se pautam os princípios da Escola Inclusiva. Esta investigação, com ênfase no estudo de caso, procura desvelar como se apresenta esta escola frente aos desafios da inclusão dos alunos da rede municipal do ensino fundamental que estão regularmente matriculados e frequentando a escola lugar da investigação. A coleta de dados ocorreu por meio de inquérito por questionários aplicado a gestores, professores, alunos de sexto ao nono ano do ensino fundamental e pais de alunos da escola municipal de Jacundá-Pará. A equipe diretiva da escola apresentou um discurso considerado inclusivo quando concordam com a existência de oferta de ensino e aprendizagem adequada a todos os alunos neste nível de ensino; os professores apontaram para um percurso formativo que levará a escola a se tornar inclusiva, bem como os alunos e seus familiares também responderam nesse viés de busca a escola inclusiva. A informação recolhida demonstrou que ainda existe descredito em relação a inclusão, tendo em vista um currículo que oportunize a inclusão de todos os alunos no enfrentamento as suas fragilidades e diferenças individuais. Percebemos o interesse de grande parcela da comunidade escolar pela aprendizagem dos alunos, dado que contribuirá na rentabilização de uma proposta de inclusão escolar e justifique o esforço suplementar do município na disponibilização de apoio para a manutenção deste espaço escolar, assim como na formação contínua dos professores, para que se tornem mais proficientes em suas especialidades.

Palavras-chave: Escola Inclusiva; Cultura Escolar; Políticas Educacionais; Práticas escolares inclusivas; Estudo de caso.

Abstract

Through the perspective of the inclusive school, which aims to place in the school environment all students for having their rights guaranteed to education and opportunity for access and success in teaching, in accordance with the Brazilian Constitution of 1988 and the National Education Guidelines and Bases (Law N°. 9394/96), the legitimate scope of this right faces challenges that are put to the Brazilian school in general and the school place of research in particular. In light of the questions raised by Booth e Ainscow (2011) in his work *Index*, we seek to know the opinions of managers, teachers, students and family members of a public school in the municipality of Jacundá-Pará, based on theory a framework that demonstrates the characteristics of an inclusive school based on the right to education proposed by the legal provisions, in which the principles of the Inclusive School are based. This research, with emphasis in the case study, to unveil how this school presents itself in front of the challenges of including all students of the municipal network of elementary education who are regularly enrolled and attending the school place of research. Data were collected through a questionnaire survey applied to a general manager, a pedagogical coordinator and a school supervisor, forty-one teachers, one hundred and twenty students from sixth to ninth grade and one hundred and nineteen the municipal school of Jacundá-Pará. The school's management team presented an inclusive speech when they agreed that there was an adequate offer of teaching and learning to all students at this level of education; the teachers pointed to a formative course that supposedly will lead the school to become inclusive, as well as the students and their families also responded in this search bias to the inclusive school. Participants were informed of the assumptions advocated by inclusive education, namely in terms of greater temporal availability, promotion of participation, school success of all students and support to the teacher to reach this training path in order to build an inclusive school, however. Survey has shown that there is still discredit regarding the unrestricted inclusion of all students with a view to a specific curriculum that allows the inclusion of all students in addressing their individual weaknesses and differences. We perceive the interest of a large part of the school community by the students' learning, since it will contribute to the profitability of a proposal for school inclusion and justify the additional effort of the municipality in providing support for the maintenance of this school space, as well as in the ongoing training of teachers, so that they become more proficient in their specialties.

Keywords: Inclusive School. School Culture. Educational Policies. Inclusive school practices. Case study.

Resumen

Mediante una perspectiva de la escuela inclusiva, que visa colocar no ambiente escolar, todos los años por medio, los siguientes, garantizados en educación y oportunidad de acceso y sucesso no ensino, conforme a la Constitución Brasileña de 1988, Lei de Diretrizes y Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), o el alcance de un bebé legítimo enfrenta los desafíos que los posos a escola brasileira en geral ea escola lugar da investigación en especial. Procuramos analizar, a luz de los cuestionarios feitos por Booth y Ainscow (2011) en su obra Índice, conferencista como opiniones de los gestores, profesionales, familiares y familiares, de la escuela pública del municipio de Jacundá, teniendo como fundamentación teórica um referencial que demonstre como características de uma escola inclusiva con base no direito a educação proposta pelos dispositivos legais, nos quais se pautam os princípios da Escola Inclusiva. Esta investigación, con énfasis en el estudio de caso, para desvelar cómo se presenta esta escuela frente a los desafíos de la inclusión de todos los alumnos de la red municipal de la enseñanza fundamental que están regularmente matriculados y frecuentando la escuela lugar de la investigación. La recolección de datos ocurrió por medio de encuestas por cuestionarios aplicado a un gestor general, un coordinador pedagógico y un supervisor escolar, cuarenta y un profesores, ciento veinte alumnos de sexto al noveno año de la enseñanza fundamental y ciento y diecinueve padres de alumnos de la escuela escuela municipal de Jacundá-Pará. El equipo directivo de la escuela presentó un discurso considerado inclusivo cuando concuerdan con la existencia de oferta de enseñanza y aprendizaje adecuada a todos los alumnos en este nivel de enseñanza; los profesores apuntaron a un recorrido formativo que supuestamente llevará a la escuela a hacerse inclusiva, así como los alumnos y sus familiares también respondieron en ese sesgo de búsqueda a la escuela inclusiva. Los participantes fueron informados de los presupuestos defendidos por la educación inclusiva, especialmente en términos de mayor disponibilidad temporal, promoción de la participación, éxito escolar de todos los alumnos y apoyo al profesor para el alcance de ese recorrido formativo con miras a la construcción de una escuela inclusiva, la investigación demostró que todavía existe un criterio en relación a la inclusión irrestricta de todos los alumnos con vistas a un currículo específico que oportunice la inclusión de todos los alumnos en el enfrentamiento a sus fragilidades y diferencias individuales. Se percibe el interés de gran parte de la comunidad

escolar por el aprendizaje de los alumnos, dado que contribuirá en la rentabilización de una propuesta de inclusión escolar y justifique el esfuerzo suplementario del municipio en la disponibilidad de apoyo para el mantenimiento de este espacio escolar, así como en la formación continua de los profesores para que se vuelvan más proficientes en sus especialidades.

Palabras-clave: Escuela Inclusiva. Cultura Escolar. Políticas Educativas. Prácticas escolares inclusivas. Estudio de caso.

Índice geral

RESUMO	2
ABSTRACT	3
RESUMEN	5
ÍNDICE GERAL	7
LISTA DE SIGLAS	9
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	11
ÍNDICE DE TABELAS	12
INTRODUÇÃO.....	13
JUSTIFICATIVA	17
1. TEORIZANDO SOBRE A ESCOLA INCLUSIVA.....	19
1.1. A INCLUSÃO: CONCEITO E PERSPECTIVAS.....	19
1.2. A ESCOLA INCLUSIVA: DO CONCEITO ÀS PRÁTICAS	23
1.3. A CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA	27
1.4. AS POLÍTICAS E AS PRÁTICAS ESCOLARES INCLUSIVAS	30
1.5. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	37
1.6. A INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA SOBRE ESCOLA INCLUSIVA: ESTADO DA ARTE	42
2. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: SUA IMPORTÂNCIA PARA A CULTURA, POLÍTICAS E PRÁTICAS ESCOLARES NA ESCOLA INCLUSIVA.....	52
3. OBJETIVOS	60
3.1. OBJETIVO GERAL	60
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	61
4. DESENHO METODOLÓGICO	62
4.1. TIPO DE ESTUDO	63
4.2. CONTEXTO DA PESQUISA	65
4.2.1. <i>Justificativa da escolha</i>	66
4.2.2. <i>Caraterização da Escola “Lírio do Vale”</i>	67
4.3. AMOSTRA	74
4.4. TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	75
4.5. TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	76
5. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	80
5.1. ANÁLISE DOCUMENTAL: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA “LÍRIO DO VALE	81
5.2. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS	83
5.2.1. <i>Gestor Escolar</i>	83
5.2.2. <i>Coordenador Escolar</i>	94

5.2.3. <i>Supervisor Escolar</i>	101
5.2.4. <i>Alunos</i>	110
5.2.5. <i>Pais/responsáveis dos alunos</i>	126
5.2.6. <i>Professores</i>	140
CONCLUSÕES	157
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	165
APÊNDICES	177
ANEXO	190

Lista de Siglas

AEE	– Atendimento Educacional Especializado
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CGAPEE	– Coordenação Geral de Avaliação e Apoio a Programas e Projetos da Educação Especial
CGAPI	– Coordenação Geral de Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino
CNE	– Conselho Nacional de Educação
DCN	– Diretrizes Curriculares Nacionais
DPEE	– Diretoria de Políticas de Educação Especial
EE	– Educação Especial
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
IBASE	– Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	– Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPED	– Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade
LIBRAS	– Língua Brasileira de Sinais
MA	– Estado do Maranhão
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
NEE	– Necessidades Educativas Especiais
OCDE	– Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ONG	– Organização Não Governamental
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PMED	– Perfil Municipal da Educação Básica
PPP	– Projeto Político Pedagógico
REI	– Regular Education Initiative
SAEB	– Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCIELO	– Scientific Electronic Library
SEDUC	– Secretaria de Estado da Educação
SEE	– Secretaria de Educação Especial

SEMED	– Secretaria Municipal de Educação
SRM	– Sala de Recursos Multifuncionais
SINAES	– Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TIC	– Tecnologia da Informação e Comunicação
UEFA	– Universidade Federal do Pará
UERJ	– Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFC	– Universidade Federal do Ceará
UFMG	– Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	– Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ULHT	– Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias
UNESCO	– United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICAMP	– Universidade de Campinas
USP	– Universidade de São Paulo

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1: PROFISSÃO DOS PAIS DOS ALUNOS	69
GRÁFICO 2: PROFISSÃO DAS MÃES DOS ALUNOS	70
GRÁFICO 3: ALUNOS – GÊNERO	111
GRÁFICO 4: ALUNOS - CONSTRUINDO O SENTIDO DE COMUNIDADE	111
GRÁFICO 5: ALUNOS – ESTABELECENDO VALORES INCLUSIVOS	113
GRÁFICO 6: ALUNOS – DESENVOLVENDO UMA ESCOLA PARA TODOS	115
GRÁFICO 7: ALUNOS - ORGANIZANDO APOIO PARA A COMUNIDADE	116
GRÁFICO 8: ALUNOS - ORGANIZANDO A APRENDIZAGEM.....	119
GRÁFICO 9: ALUNOS - MOBILIZANDO RECURSOS	122
GRÁFICO 10: PAIS/RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS - DISTRIBUIÇÃO	127
GRÁFICO 11:PAIS/RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS - CONSTRUINDO O SENTIDO DE COMUNIDADE	127
GRÁFICO 12: PAIS/RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS - ESTABELECENDO VALORES INCLUSIVOS.	130
GRÁFICO 13: PAIS/RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS- DESENVOLVENDO UMA ESCOLA TODOS	133
GRÁFICO 14: PAIS/RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS- ORGANIZANDO APOIO PARA A COMUNIDADE.....	135
GRÁFICO 15: PAIS/RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS - ORGANIZANDO A APRENDIZAGEM.....	136
GRÁFICO 16: PAIS/RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS – MOBILIZANDO RECURSOS	138
GRÁFICO 17: PROFESSORES - DISTRIBUIÇÃO	141
GRÁFICO 18: PROFESSORES - CONSTRUINDO O SENTIDO DA COMUNIDADE	141
GRÁFICO 19: PROFESSORES - ESTABELECENDO VALORES INCLUSIVOS.....	145
GRÁFICO 20 – PROFESSORES - DESENVOLVENDO UMA ESCOLA PARA TODOS.....	147
GRÁFICO 21: PROFESSORES - ORGANIZANDO APOIO PARA A COMUNIDADE	149
GRÁFICO 22: PROFESSORES - ORGANIZANDO A APRENDIZAGEM	151
GRÁFICO 23: PROFESSORES - MOBILIZANDO RECURSOS	153

Índice de Tabelas

TABELA 1: RELAÇÃO DE TESES DE DOUTORADO SOBRE INCLUSÃO.....	43
TABELA 2 – ESPAÇOS EDUCATIVOS	67
TABELA 3: OS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA.....	75
TABELA 4: GESTORA - CONSTRUINDO O SENTIDO DE COMUNIDADE	84
TABELA 5: GESTORA - ESTABELECENDO VALORES INCLUSIVOS	86
TABELA 6: GESTORA - DESENVOLVENDO UMA ESCOLA PARA TODOS	87
TABELA 7: GESTORA - ORGANIZANDO O APOIO A COMUNIDADE	87
TABELA 8: GESTORA - ORGANIZANDO A APRENDIZAGEM	91
TABELA 9: GESTORA - MOBILIZANDO RECURSOS	92
TABELA 10: GESTORA - O QUE O INQUIRIDO GOSTA NA ESCOLA E O QUE GOSTARIA QUE MUDASSE	93
TABELA 11: COORDENADORA PEDAGÓGICA - CONSTRUINDO O SENTIDO DE COMUNIDADE.....	95
TABELA 12: COORDENADORA PEDAGÓGICA - ESTABELECENDO VALORES INCLUSIVOS.....	95
TABELA 13: COORDENADORA PEDAGÓGICA - DESENVOLVENDO UMA ESCOLA PARA TODOS.....	96
TABELA 14: COORDENADORA PEDAGÓGICA - ORGANIZANDO APOIO PARA A COMUNIDADE	97
TABELA 15: COORDENADORA PEDAGÓGICA - ORGANIZANDO A APRENDIZAGEM	98
TABELA 16: COORDENADORA PEDAGÓGICA - MOBILIZANDO RECURSOS.....	99
TABELA 17: COORDENADORA PEDAGÓGICA – O QUE GOSTA E O QUE GOSTARIA QUE MUDASSE NA ESCOLA	100
TABELA 18: SUPERVISORA ESCOLAR - CONSTRUINDO O SENTIDO DE COMUNIDADE	102
TABELA 19: SUPERVISORA ESCOLAR - ESTABELECENDO VALORES INCLUSIVOS	104
TABELA 20: SUPERVISORA ESCOLAR - DESENVOLVENDO UMA ESCOLA PARA TODOS.....	104
TABELA 21: SUPERVISORA ESCOLAR - ORGANIZANDO APOIO À COMUNIDADE	105
TABELA 22: SUPERVISORA ESCOLAR - ORGANIZANDO A APRENDIZAGEM.....	106
TABELA 23: SUPERVISORA ESCOLAR - MOBILIZANDO RECURSOS	107
TABELA 24: SUPERVISORA ESCOLAR – O QUE GOSTA E O QUE GOSTARIA QUE MUDASSE NA ESCOLA.....	109
TABELA 25: ALUNOS – SÍNTESE DO QUE GOSTO E DO QUE MUDARIA NA ESCOLA	123
TABELA 26: QUANTIFICANDO A OPINIÃO DE ALUNOS	125
TABELA 27: PAIS E/OU RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS - O QUE GOSTAM NA ESCOLA E O QUE GOSTARIAM QUE MUDASSE	139
TABELA 28:QUANTIFICANDO A OPINIÃO DE PAIS/RESPONSÁVEIS	139
TABELA 29: PROFESSORES - O QUE GOSTAM E O QUE GOSTARIAM QUE MUDASSE, NA ESCOLA	155
TABELA 30: QUANTIFICANDO A OPINIÃO DOS PROFESSORES.....	155

INTRODUÇÃO

Desde a última década do século passado, as políticas educacionais do Brasil colocaram em discussão as prerrogativas da escola inclusiva com vistas à valorização dos direitos humanos, esperando que os educadores se sensibilizem no sentido de transformar suas práticas escolares para ajudarem a construir uma escola mais humanizada. Este chamamento mundial em prol da educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, organizada pelo Ministério de Educação (MEC), em defesa do direito de todos os alunos a oportunidades para aprenderem juntos, sem discriminações e tratamento diferenciado.

Para o MEC a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que destaca a igualdade e a diferença como valores indissociáveis na vida das pessoas, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao possibilitar o enfrentamento a todas as formas de discriminação e exclusão dentro e fora da escola.

Por reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino demonstram a necessidade de enfrentamento das práticas discriminatórias, os órgãos políticos e sociais criaram alternativas para superá-las, dentre elas a educação inclusiva, com tomada de posição nas discussões que se estabelecem na sociedade contemporânea e na mudança de posicionamento da escola para a superação da lógica da exclusão.

Assim, o MEC, com o apoio da Secretaria de Educação Especial (SEE), organizou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, para organizar os referenciais norteadores dos sistemas educacionais inclusivos que se ocupam de nortear a reorganização das escolas no âmbito estrutural e cultural para que possam estar aptas a receber os alunos sem distinção de raça, cor, condição econômica e ou atendimento especializado, pois tudo isso faz parte das políticas de promoção da escola inclusiva.

Observamos que existem muitas interpretações sobre o que seja a escola inclusiva, pelo que se torna importante refletir sobre este conceito, ajudando a clarificá-lo, junto da escola e profissionais, dos alunos e seus familiares.

Hoje, o foco da educação brasileira, em termos de discurso, está voltado para a construção de uma sociedade inclusiva ancorada na compreensão da diversidade e no reconhecimento das diferenças, justificando a existência de uma escola inclusiva.

Sabemos que este é um consenso constante dos debates educacionais, mas representa ainda desafio à escola e à sociedade.

O nosso interesse pelo tema vai possibilitar a incursão por um campo teórico complexo e polissêmico, mas que certamente trará uma contribuição aos educadores, em especial aos do município de Jacundá-Pará, que ainda precisem de informações e conhecimentos teóricos e práticos que os instruem sobre a compreensão do que seja uma escola inclusiva e lhes possibilite uma reflexão sobre a escola que temos e a escola que queremos.

Desse modo a questão norteadora desse percurso é:

1. Quais são desafios a ser enfrentados por uma escola municipal que se propõe ser inclusiva?
2. O que pensam os gestores, professores, alunos e seus familiares sobre a escola que se propõe ser inclusiva no contexto atual?

Para responder às nossas inquietações procuraremos conhecer as características da escola inclusiva que a literatura especializada nos aponta, bem como fazer o cruzamento dessas premissas com as falas dos sujeitos implicados no contexto escolar investigado, para podermos afirmar se a escola do município de Jacundá é ou não uma escola inclusiva.

A Declaração de Salamanca, produzida durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, promovida pelo Governo da Espanha e pela UNESCO, em 1994, é considerada o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da escola inclusiva, conforme podemos observar no fragmento textual retirado do referido documento,

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (Unesco, 1994, p. 11-12).

Defende a Declaração de Salamanca o princípio da inclusão que se traduz pela luta em prol de uma educação para todos, e reconhece a igualdade de valores e direitos humanos, exigindo respostas educativas ao conjunto da sociedade brasileira conforme nos orienta a Constituição brasileira de 1988 quando deixa implícito em seu texto que, a

escola inclusiva está seguindo os ditames da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Unesco, 1948) – trata-se do reconhecimento da dignidade inerente a todos os seres humanos e da igualdade de seus direitos, assegurando igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

O art.5º da Constituição Federal de 1988 e seus 78 incisos, fundamento do ordenamento jurídico brasileiro, legitimam a busca por uma sociedade igualitária, pois segundo este artigo “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (Brasil, 1988).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9394/96 e as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (DCN) (Brasil, 2001) têm como finalidade a garantia do direito de todos ao ensino, inclusive aos alunos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular. O Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que acompanha os avanços do conhecimento e as lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos, tal como é enunciada no discurso científico:

Escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social (César, 2003, p. 119).

Gestores, professores e a comunidade escolar precisam ter consciência dos desafios da inclusão escolar e procurar incluir e discutir, através do Projeto Político Pedagógico da escola, sobre o sentido da inclusão da comunidade na escola. Em nossa realidade escolar temos material científico e acadêmico que nos permite refletir sobre a importância da escola inclusiva, no entanto ainda nos falta coragem, garra e consciência profissional para iniciar esta trajetória, além de que precisamos disseminar a ideia da inclusão total e não guetos de inclusão como temos observado na realidade escolar de nosso município. Precisamos encarar esse desafio que é de todos os professores e familiares dos alunos e assim praticarmos o verdadeiro sentido da escola inclusiva.

Nesta educação de todos, para todos e com todos, porquanto inclusiva, não haverá aluno repetente, reprovado, evadido ou excluído, todos terão oportunidades e

direitos iguais de acesso, permanência, atendimento e acompanhamento escolar. Segundo Booth e Ainscow (2011, p.20),

Inclusão é uma abordagem baseada no desenvolvimento da educação e da sociedade. Está ligada à participação democrática no âmbito da educação e além dele. Não se trata de um aspecto da educação relacionado a nenhum grupo particular de crianças. Objetiva aportar coerência ao desenvolvimento de atividades que ocorrem sob diversos títulos de modo a estimularem a aprendizagem e a participação de todas crianças e suas famílias, professores, gestores e outros membros da comunidade.

Os autores do Index (Booth & Ainscow, 2011) deram uma grande contribuição quando lançaram esta publicação, no entanto, não podemos considerar a produção nem como documento, pois não faz parte dos marcos legais e normativos sobre Inclusão produzidos pelo MEC ou por qualquer outra instância pública, bem como não deve ser lido como um manual de orientação, conforme a própria origem da palavra que identifica a obra (Index significa relação, tabela, de...). Percebemos que conforme a organização do manual, tomamos conhecimento de etapas a serem seguidas pela escola para alcançar a “inclusão”, no entanto, a prática da inclusão não é uma queima de etapas, mas sim uma tomada de consciência que as pessoas assumem sobre suas práticas.

Os autores do Index colocam a inclusão como a negação da exclusão escolar, a escola foi construída para incluir, podem estar mais uma vez excluindo o sentido tão mais profundo de escola, a essência da mesma que é ser inclusiva. Os documentos oficiais caracterizam a escola como o lugar por excelência “para todos”, todos têm direito ao ingresso na escola, estando aí implícita a ideia de inclusão. Isolar a percepção da inclusão no ambiente escolar, enquanto fenômeno intrínseco a ela, é quando menos ser redundante.

Ainscow (2002), nos diz que

as soluções construídas para atender às necessidades especiais não devem dirigir-se exclusivamente aos alunos que experimentam dificuldades (do ponto de vista individual), ao invés disso, a resolução de problemas deve facilitar e apoiar a aprendizagem de todos os alunos (do ponto de vista curricular).

Trata-se de deixar de utilizar o termo necessidades educacionais especiais, porque se na educação inclusiva entram todos os alunos todos fazem parte de um plano de trabalho mais amplo de melhoria escolar que persegue a igualdade e a excelência para todos os alunos. Portanto, enquanto a integração tem posto sua ênfase no aluno com necessidades educacionais especiais, a inclusão centra seu interesse em todos os alunos, pais, responsáveis, professores, gestores, enfim todos os indivíduos que fazem parte do projeto educativo da criança.

JUSTIFICATIVA

Diferentes razões nos motivaram para desenvolver esta investigação, dentre elas, refazer o caminho que foi trilhado pela discussão nacional que está posta sobre o tema “Escola Inclusiva”, situando-a no contexto da sociedade atual, conforme o discurso teórico existente. Consideramos que a razão primeira da escolha desse tema seja o fato de, no exercício da sala de aula como professor do ensino fundamental, ter esperanças que no futuro teremos uma sociedade mais justa e mais solidária e em decorrência disso, teremos a escola como o caminho para o desenvolvimento e aprimoramento da sociedade humana.

Outra razão reside no fato de que se a educação deve ser um instrumento de justiça social, porque através dela os indivíduos atuam de maneira mais consciente, entendemos que o direito à educação deva ser reconhecido como direito fundamental do homem, e oferecido a todo indivíduo, visto que está consagrado na legislação de quase todas as nações, inclusive a nossa.

Até certo tempo atrás eram considerados vulneráveis somente os indivíduos portadores de necessidades especiais, no entanto hoje essa leitura está ultrapassada, vulneráveis são todas as pessoas, independentemente de cor, opção sexual e religião que necessitem de atendimento escolar em qualquer nível ou modalidade de ensino, pois estamos garantidos constitucionalmente pelo direito de acesso à escola de forma irrestrita, assim precisamos conhecer as barreiras que impedem a assunção desse direito e para tanto desenvolvermos atitudes inclusivas como condição necessária ao desenvolvimento humano.

Em relação à escola que temos hoje em nosso município, a mesma não está cumprindo com seu dever de casa, ou seja, oferecer oportunidades de aprendizagens a todos, pois no momento em que o aluno fica reprovado ou se evade durante o ano letivo, e a escola através de seus gestores não leva tais fatos em consideração para saber a causa desse fenômeno tão frequente na escola municipal. Não se trata de encontrar culpados, mas se de tratar do problema para que ele vá desaparecendo lentamente até ao momento em que a entrada e a saída dos alunos ocorra no momento certo.

Por ser necessário refletir e aceitar a fração de responsabilidade que é devida a cada um de nós sujeitos escolares é que nos interessamos em procurar compreender de que forma a escola lida com a inclusão de alunos em geral, ou seja, não só os considerados

especiais, mas de todos que dela precisam.

Para tanto, é importante entender no contexto de uma escola inclusiva, como a escola é receptiva às necessidades de todos os indivíduos. Segundo Sasaki (1999, p.17),

o movimento pela escola inclusiva tem por objetivo a construção de uma sociedade para todas as pessoas, sob a inspiração de novos princípios, dentre os quais se destacam a celebração das diferenças, o direito de pertencer, a valorização da diversidade humana, a solidariedade humanitária, a igual importância das minorias e a cidadania com qualidade de vida.

Baseado no preceito de que cada indivíduo, com sua singularidade, deve usufruir o bem comum, intensifica-se, na sociedade atual, a discussão em torno do conceito “escola inclusiva” que considera a escola como um bem público, portanto, de todos indistintamente.

Tais inferências nos levam a questionar:

1. Quais são desafios a ser enfrentados por uma escola municipal que se propõe ser inclusiva?
2. O que pensam gestores, professores, alunos e seus familiares sobre a cultura, as políticas e as práticas da escola “Lírio do Vale”¹, numa perspectiva de escola inclusiva?

Mediante esse questionamento partimos para nossa teorização sobre escola inclusiva tomando por orientações as reformas educacionais oriundas dos órgãos oficiais do Ministério de Educação, das Secretarias de Educação ou outros organismos similares que estabelecem parâmetros, pareceres ou normas a serem norteadoras do processo educativo em um país.

¹ Nome de código da escola selecionada para este estudo

1. TEORIZANDO SOBRE A ESCOLA INCLUSIVA

Neste capítulo desenvolvemos um arcabouço teórico voltado para a compreensão do que seja inclusão como direito de toda criança e jovem em idade escolar. A Constituição Brasileira de 1988 garante aos mesmos, a acolhida, permanência e tratamento de igualdade visível e respeitada independente de gênero, condição econômica, capital cultural étnico ou incapacidade ou qualquer outra diferença, percebível ou não. Esse direito está garantido em leis nacionais, resoluções, pareceres e acordos nacionais e internacionais, além de estar amparado pelo discurso científico desenvolvido nesta área. Assim, fazemos neste capítulo uma incursão sobre o conceito e as perspectivas da inclusão, mediante as políticas públicas existentes no Brasil, que normatizam as práticas inclusivas na escola básica de ensino fundamental.

1.1. A Inclusão: conceito e perspectivas

Segundo Sanches e Teodoro (2006) o conceito de inclusão ganha corpo a partir dos meados dos anos noventa (sec. XX), oriundo das mudanças que vão se verificando na educação, tanto nos países europeus, quanto em países periféricos, onde as transformações econômicas geradas pela globalização exigem um alargamento da obrigatoriedade escolar, bem como incentivam a gestão democrática da escola básica com vista a inclusão de crianças e jovens.

No que se refere à concepção de inclusão, os estudiosos da educação procuraram dar respostas à sociedade no sentido de criarem políticas e culturas de inclusão que possibilitassem reconstruir um espaço escolar que fosse propenso a incluir não somente crianças com deficiências, mas sim a todas as crianças indistintamente, na medida em que as leis nacionais já orientavam para o direito de todas as crianças e jovens a um espaço na escola.

Beyer (2006, p. 75), ao demarcar que “nessa abordagem educacional, não há grupos de alunos, há apenas crianças e adolescentes que compõem a comunidade escolar e que apresentam necessidades variadas”, destaca que a inclusão precisa ser compreendida como um princípio orientador da escola, materializado por meio de práticas responsáveis e comprometidas com a garantia do acesso ao currículo, ao conhecimento, às práticas desportivas, enfim a tudo que a escola possa oferecer aos

diferentes sujeitos que frequentam o espaço escolar.

Para Sanches e Teodoro (2006) a ruptura formal com a educação especial pode ser encontrada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jontien, na Tailândia em 1990, de onde saiu o “Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” com fundamento na Declaração Universal dos Direitos Humanos (Unesco, 1948), em que “toda pessoa tem direito à educação”, posteriormente reforçada pela Declaração de Salamanca (1994), quando a inclusão tornou-se a base da organização da escola em seus diversos âmbitos (gestão, coordenação e docência) e em suas diferentes dimensões (jurídica, administrativa, financeira, infraestrutura e pedagógica), qualificando o processo ensino e aprendizagem, valorizando o potencial de aprendizagem e o protagonismo dos alunos.

Desse modo, a escola inclusiva deve ser um espaço onde o equilíbrio (não de forma simétrica, mas numa relação intrínseca e de interdependência) entre a igualdade e a diferença, o comum e o diverso, o homogêneo e o heterogêneo seriam valores a defender, conforme apontam Booth e Ainscow (2011), quando definem como princípios da inclusão desde os recursos destinados a organização dos espaços escolares até a formação oferecida aos profissionais de ensino nas escolas, a fim de que à luz de tais condições seja possível a implementação do espaço escolar inclusivo.

Ferreira (2006, p. 26) observa que constitucionalmente a educação é um direito inalienável garantido a todos os indivíduos, independente de sua condição econômica, física ou social. Assim, a inclusão tem de ser garantida a todos, indistintamente, e o poder inerente ao contexto escolar deve ser compartilhado entre todos os escolares e a comunidade na qual a escola está inserida. Nesse contexto, a escola inclusiva deverá promover a participação e as parcerias como forma de combater a exclusão e a discriminação, visto que ser incluído significa frequentar e participar de todas as atividades de forma ativa em um processo dinâmico e compartilhado.

O princípio da inclusão, dessa forma, é defendido por Stainback e Stainback (1999) quando identificam três componentes práticos da inclusão, quais seja a rede de apoio, a cooperação e o trabalho em equipa e a aprendizagem cooperativa. A existência dessas três componentes caracteriza a existência da inclusão em qualquer ambiente educativo, pois garante que as crianças enriqueçam-se por terem a oportunidade de aprender umas com as outras, cuidando umas das outras e conquistando as atitudes, habilidades e valores necessários para a comunidade escolar, garantindo a inclusão de

todos os cidadãos.

Para Johnson e Johnson (1984) esta luta em prol da educação para todos, representa e reconhece a igualdade de valores e direitos humanos, inserindo respostas educativas que a escola pode oferecer. Isto implica escolhas, intenções e decisões que norteiam o trabalho da escola, exigindo um comprometimento político. Nesse caso, acolher ou não a diversidade.

Sanches (2011) reafirma que, quando a escola privilegia um tipo de conhecimento, conteúdo e currículo adota práticas pedagógicas rígidas, possui uma cultura não aberta à diversidade ou não está fazendo escolhas de forma a perceber o mundo, não pratica a inclusão.

Segundo De Vitta (2010) e Sousa (2008) as condições físicas e materiais e a organização de recursos humanos são fatores que devem ser priorizados na discussão da inclusão escolar. Também a formação do professor que se tem hoje e a sua atuação profissional não está sendo satisfatórias e, tanto a formação inicial quanto a formação em serviço carece de uma atenção especial (Nunes, Glat, Ferreira e Mendes, 1998).

Já Sant'Ana (2005), em sua análise referente à formação de professores para atuarem na escola inclusiva destaca que vários aspectos precisam ser repensados para instrumentalizá-los no sentido da inclusão escolar.

Gomes e Barbosa (2006, p. 67) ressaltam que

para que a inclusão escolar ocorra efetivamente, é necessário um aprimoramento constante dos professores e dos demais profissionais da escola, com o domínio de instrumentos e referenciais que façam evoluir as práticas pedagógicas, seja através de palestras abrangentes ou treinamentos específicos.

Nesse processo, a formação dos professores é fundamental para que a aprendizagem esteja centrada no potencial de cada aluno, de forma que uma incapacidade para andar, ouvir, enxergar, ou um déficit no desenvolvimento intelectual não sejam classificados como falta de competência para aprender nem causa para que os alunos desistam da escolarização, tendo em conta o direito à diversidade, garantido por lei.

Lopes, Lockmann, Hattge e Klaus (2010, pp. 6-7) destacam que

na Contemporaneidade, a inclusão ocupa um lugar de imperativo de Estado. Imperativo porque o Estado toma a inclusão comum princípio categórico que, por ser evidente em si mesmo, é imposto de formas diferenciadas e de acordo com hierarquias de participação, a todas as formas de vida, sem exceção. Garantir para cada indivíduo uma condição econômica, escolar e de saúde, compatível com seu nível e sua rede de relações, pressupõe fazer investimentos para que a situação presente de pobreza absoluta, de falta de educação básica e de saúde, talvez se modifique em curto e médio prazos.

Para De Vitta (2010), atuar na diversidade exige um complexo rol de conhecimentos e disponibilidade para lidar com a diferença, com o inesperado a cada momento. Em se tratando da rotina de profissionais que atuam de forma efetiva na educação de crianças a formação do professor deve incluir conteúdos que permitam compreender os diferentes problemas desta população.

Sousa (2008) e De Vitta (2010) ressaltam a necessidade de reformulação da prática pedagógica de forma a atender a todas as crianças que precisam se sentir incluídas na escola, pois, à medida que a inclusão se apresenta no espaço escolar, deveriam fazer-se investimentos na formação continuada dos professores e na definição de seus papéis educacionais ou na consolidação de práticas pedagógicas e de condições estruturais para o enfrentamento dessa realidade em mudança e na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola que deverá de forma oficial garantir os direitos de todos na escola.

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

A inclusão é um conceito que rejeita os estigmas sociais proporcionando a todos os alunos uma oportunidade igual para terem suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular (Stainback & Stainback, 1999). Atualmente apesar dos obstáculos ainda existentes, a expansão do movimento de inclusão caminha na perspectiva de reformas educacionais cada vez mais amplas, rumo a construção de uma escola inclusiva.

La UNESCO la define como hacer efectiva la participación y la igualdad de oportunidades de los grupos que viven em situaciones de mayor vulnerabilidad o discriminación, así como percibir las diferencias entre las personas como oportunidades para enriquecer las distintas formas de enseñar y aprender (Romera, 2012, p. 2).

Na medida em que o movimento da inclusão é uma força cultural com vistas à renovação e reestruturação da escola, onde professores, gestores, alunos e pais de alunos estarão ativamente envolvidos no trabalho cotidiano de incluir a todos, indistintamente, como se fosse uma força que, segundo Fullan (1993) percebe as discrepâncias entre o que

querem e o que é possível fazer, por etapas, até alcançar a inclusão desejada e desejável, sempre respeitando os limites das pessoas, das estruturas e da comunidade, pois está é o vínculo que une a todos indistintamente e que pode ajudar a transformar uma coleção de “eus” em um “nós” coletivo, proporcionando um sentido singular de identidade, de pertencimento ao grupo e a comunidade (Sergiovanni, 1994).

Para Booth, Nes e Stromstad (2003, p.168) o conceito de inclusão aproxima diversos conceitos, tais como o conceito de diversidade (que prioriza a igualdade de todos na diferença; a participação (como possibilidade de superação da barreiras da aprendizagem através da participação de todos); e a democracia (como um processo que afecta a toda a sociedade em seu conjunto e portanto, relacionado com a justiça para todos em sociedade).

Autores como Ainscow, Hopkins, West, Echeíta, Duk, trabalham desde os anos de 1980 com um programa denominado “Mejorar la calidad de la educación para todos” (*IQUEA –Improving the Quality of Education for All-*) cuja finalidade principal é encontrar uma maneira de promover a aprendizagem de todos os membros das organizações escolares através do desenvolvimento de práticas e ações que reflitam sobre os valores sociais necessários para mobilizar a comunidade tendo em vista contemplar mudanças que transformem e inovem as práticas escolares, tais como metodologias e estratégias para construir processos e práticas inclusivas voltadas para tutorias, grupos de apoio, centros de interesses, grupos de convivência, dentre outros (López & Cobo, 2010)

Conforme a análise de autores como Dyson e Milward (2000), Dyson (2001) e Norwich (2008) a inclusão poderá se concretizar em algo simples: colaboração e aceitação das diferenças, e nessa ótica passa a ser vista conforme pontua Ainscow (2009), Echeíta (2006) e Power (2002) como “o dilema das diferenças” na perspectiva de conceber a inclusão como uma atitude de profundo respeito pela diferença e de um compromisso de vê-la como oportunidades e não obstáculo para a escola inclusiva.

1.2. A Escola Inclusiva: do conceito às práticas

Segundo Ortiz González e Quesada (2003), escolas inclusivas são escolas que se encontram em movimento, que estão sempre modificando suas estruturas para não deixar que alguns costumes e hábitos se estabeleçam de forma a prejudicar o desenvolvimento institucional. Em culturas escolares inclusivas haverá sempre mudanças, inovação e

desafios, além disso, a presença dos pais deve ser uma constante no sentido de colaborarem com o desenvolvimento da colegialidade da gestão escolar.

Na escola inclusiva o processo educativo deve ser entendido como um processo social, onde todas as crianças têm o direito à escolarização, tendo em conta o currículo normal, esta tem de ser uma escola líder em relação às demais. Ela se apresenta na vanguarda do processo educacional. O seu objetivo principal é fazer com que a escola atue através de todos os seus intervenientes para possibilitar a inclusão das crianças que dela fazem parte (Lopes & Sanches, 2016).

O processo educativo da escola inclusiva deve ser entendido como um processo social, onde todas as crianças tanto as portadoras de necessidades especiais e de distúrbios de aprendizagem como as consideradas “normais” ou que apresentem outra diversidade têm o direito à escolarização o mais próximo possível do normal.

O seu objetivo principal é fazer com que a escola atue através de todos os seus escalões para possibilitar a inclusão das crianças que dela fazem parte, e não aquela escola que exigia ao aluno chegar no horário preestabelecido com o fardamento completo e pronto para as rotinas da mesma. Esta escola não é inclusiva e nem nunca foi, pois a sua preocupação não era com o aluno e sim com as condições estruturais e materiais da escola (Ackoff, 2000).

Ferreira (2006) descreve que no contexto da escola inclusiva todos são reconhecidos como iguais e, portanto, têm os mesmos direitos na escola, independentemente de condições económicas, físicas e sociais, de raça, linguagem, de etnia; a diversidade humana e as diferenças individuais devem ser consideradas recursos valiosos para promover aprendizagem significativa de todos os estudantes; todos são igualmente acolhidos e valorizados na escola inclusiva, portanto, qualquer forma de discriminação deve ser combatida.

Para que haja uma escola de todos, para todos e com todos que acolha a diversidade, é preciso estar receptivo a todos os alunos independente de suas diferenças individuais, dar condições de acesso e permanência a todos indistintamente, assegurar a qualidade das aprendizagens e do desenvolvimento global de todos os alunos, com o dever de incrementar, a todos os níveis e modalidades de ensino, uma didática inclusiva (Dinis & Sanches, 2013).

O desenvolvimento das escolas inclusivas, capazes de sustentar recursos educativos com sucesso para todos os alunos passa, necessariamente, pela definição de

uma ação educativa diferenciada dos variados contextos para que seja possível reconstruir a educação escolar segundo novos paradigmas, preceitos, ferramentas e tecnologias educacionais.

Para Sanches (2011) escolas inclusivas precisam viver em um processo de transformação, no sentido de eliminar métodos de ensino que não representem a realidade do aluno e de desenvolver projetos pedagógicos que contemplem a diversidade dos alunos, onde a escola seja espaço de aprendizagem para todos os alunos, sendo para isso necessário acolher as diferenças e vivenciar experiências reais e concretas em sala de aula.

Para tanto, há que pensar no currículo inclusivo cujos objetivos, conteúdos, metodologias, organização didática, tempo e avaliação favoreçam o atendimento às necessidades de todos os alunos, indistintamente, para que “todos” possam ter acesso ao conhecimento (Roldão, 2003).

É função da escola, na perspectiva da educação inclusiva, criar condições para atender às novas exigências da sociedade atual, onde a inclusão escolar aconteça com a implementação de um currículo inclusivo, com adaptações curriculares necessárias para que todos sejam assistidos e possam desenvolver suas aprendizagens. Sobre isso, Carvalho (2009, p.105) enfatiza que

Não se trata de elaborar outro currículo e sim de trabalhar com o que foi adotado, fazendo nele os ajustes necessários (flexibilização nos objetivos, conteúdos, metodologias de ensino, temporalidade, e nas práticas de avaliação da aprendizagem) de modo a oferecer a todos, a verdadeira igualdade de oportunidades de construir conhecimentos (Carvalho, 2009, p.105).

O currículo é um dos maiores desafios da inclusão, e é por meio dele que o professor irá dispor de estratégias para facilitar a aprendizagem de todos os alunos na classe, adaptando o currículo segundo as necessidades e as características de cada aluno. O currículo é aqui também compreendido como construção cultural e social. Nesse sentido, apropriamo-nos da acepção de Gundy, citado por Sacristán (2000, p. 14), ao afirmar que

o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. [...]. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É antes, um modo de organizar uma série de práticas escolares educativas.

A partir da compreensão de que a prática é construída histórica e culturalmente e que as ações dos professores trazem suas marcas no desenvolvimento do trabalho pedagógico, e que currículo também é uma construção cultural e, portanto, um modo de

organizar uma série de práticas educativas, as práticas curriculares revelam as opções da escola, portanto, é “o exercício característico da escola na organização e desenvolvimento do currículo, ou seja, dos seus conteúdos e das formas de sua transmissão, o que inclui atividades e tarefas propostas, bem como o acompanhamento do aluno no processo ensino e aprendizagem” (Mendes, 2006, p. 118).

Podemos dizer que a escola inclusiva pressupõe uma ação educativa em crescimento, em escala mundial, amparada por leis educacionais que estabelecem diferenciados níveis de ação, no que se refere à sua natureza: política, administrativa e técnica, e que “deve ser paulatinamente conquistada” (Carvalho, 2009, p.67).

A legislação brasileira determina o compromisso de uma escola:

É compromisso da escola inclusiva: Promover mudança de atitudes discriminatórias – a escola deverá trabalhar com quebra de tabus, estigmas, desinformação, ignorância – que levam as pessoas a terem atitudes negativas em relação aos seus alunos com deficiência (Brasil, 2006).

Ao defender a possibilidade de se conseguir progresso significativo dos alunos, é fundamental que a escola se conscientize de que as dificuldades experimentadas por alguns alunos são resultantes do modo como se ministra o ensino e se avalia o desempenho e os resultados da aprendizagem. Mas o compromisso fundamental é despertar o hábito de trabalho cooperativo e da reflexão coletiva, bem como uma análise crítica dos problemas enfrentados e das atividades profissionais desenvolvidas pelos educadores, visando a conscientização e a melhor sistematização dessas atividades (Mantoan, 1989).

A existência de uma inclusão total está relacionada com o tipo de comunidade escolar que se pode desenvolver incutindo a todos os sujeitos implicados no contexto escolar está relacionado com valores, como a promoção da igualdade, a superação da segregação, a defesa de alguém que é tratado injustamente, a resolução cooperativa dos problemas na comunicação, na prestação de ajuda pessoal, na superação das diferenças, na solução dos conflitos que envolvem violência, autodestruição, questões familiares, enfim, problemas reais, que ocorrem com qualquer um e que podem ser solucionados com competências colaborativas (Mendes, 2006).

Construir uma comunidade inclusiva não diminui a importância do trabalho escolar curricular, simplesmente reconhece que, sem um esforço contínuo para construir um ambiente de relacionamento respeitoso e preocupado com as pessoas que estão a sua volta, a realização da inclusão ficará limitada (Noddings, 1992).

Nessa linha de raciocínio Ainscow (1997) apresenta seis condições para a criação e manutenção da escola inclusiva, quais sejam:

- Liderança eficaz, por parte do gestor, mas também de todos os professores implicados no contexto escolar;
- Envolvimento da equipa de profissionais, alunos e pais de alunos nas decisões da escola;
- Compromisso de todos os escolares com o planeamento escolar de forma colaborativa;
- Coordenação com base em pontos estratégicos que possibilitem a escola caminhar rumo ao seu objetivo: a inclusão de todos;
- Foco nos objetivos da escola com vista aos benefícios potenciais;
- Política de valorização de todos que habitam o espaço escolar (p.24).

Dessa forma para desenvolver a prática da inclusão precisamos vincular o construto da comunidade escolar com as relações interpessoais que se estabelecem no contexto da escola e ainda à arquitetura social, ou seja, deverão caminhar juntas a escola, a comunidade e a sociedade, como um todo, tendo em vista a construção da cultura escolar inclusiva.

1.3. A Cultura Escolar Inclusiva

O termo cultura escolar pode parecer vago, visto que não é comum analisarmos a cultura do ou no ambiente escolar, no entanto esse campo de conhecimento constitui-se num amplo campo de investigação educativa e pode ser um espaço de reflexões que nos ajude a compreender melhor porque fazemos o que fazemos na escola, além de contribuir para desvelar a origem de nossas atuais práticas nas organizações escolares. Schein (2004) define a cultura das organizações escolares como:

A cultura de uma organização manifesta-se a três níveis fundamentais: artefatos observáveis, valores manifestos e pressupostos básicos. Ao nível dos artefatos encontram-se as estruturas e os processos organizacionais visíveis. Também são considerados artefatos da organização a sua tecnologia, o seu espaço, a sua linguagem, os seus mitos e histórias e os seus rituais. Os valores manifestos são os valores partilhados pelos elementos da organização, os objetivos e as estratégias da organização. O nível mais profundo é o dos pressupostos básicos e inclui as crenças, percepções, pensamentos e sentimentos inconscientes sobre a natureza do tempo e espaço, da realidade e verdade, da atividade humana e das relações humanas no contexto da organização. Este nível é, portanto, a fonte última de valores e ações” (Schein, 2004, p.65).

Nestes tempos de reforma, mudança e inovação é preciso que a escola ofereça um novo tipo de saberes e possibilite a participação dos alunos no seu processo de

aprendizagem, para isso é preciso pensar a escola do presente-futuro e não a escola do presente-passado como fazem muitos professores, numa condição nostálgica do passado frente às exigências do presente (Carbonell, 2002).

Entendemos aqui que as reformas como as alterações oficiais oriundas dos órgãos oficiais do Ministério de Educação, das Secretarias de Educação ou outros organismos similares que estabelecem parâmetros, pareceres ou normas a serem norteadoras do processo educativo em um país, são de cima para baixo, enquanto mudança é entendida como novas atitudes comportamentais no interior da escola, influenciadas por novos modelos educativos que possibilitam melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem.

Algumas mudanças podem ser inovadoras, outras nem tanto, em nossa reflexão as mudanças de atitudes frente as orientações pertinentes a escola inclusiva podem ser vistas como inovadoras, visto que em nenhum outro momento da história da educação brasileira vivenciamos este conjunto de orientações, normas e valores com vistas a escola inclusiva, que se inicia com a Constituição Federal de 1988.

A cultura escolar atual exige um conjunto de intervenções, decisões e certo grau de intencionalidade e sistematização a fim de modificar atitudes, modelos e práticas pedagógicas, introduzindo uma linha renovadora, com novos projetos e programas, estratégias de ensino e aprendizagem que traduzam a proposta educativa destes novos tempos, estas mudanças são identificadas como posturas inovadoras frente aos desafios que estão postos no ambiente escolar. Hargreaves (1998) se refere à cultura dentro das organizações escolares como um contexto de crenças e valores donde se desenvolvem determinadas práticas.

Segundo este mesmo autor, a cultura profissional decorrente da cultura organizacional proporciona um contexto onde se desenvolvem determinadas crenças que, vistas como necessárias para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, podem trazer como consequência atitudes individualistas, burocráticas e estandardizadas dos processos educativos, diferentes da cultura que prioriza a diversidade e a participação de todos os envolvidos no processo educativo.

Para Booth e Ainscow (2011) uma escola que adote a cultura inclusiva dará lugar a uma relação sistêmica entre as diversas culturas ali existentes, bem como entre as práticas educativas da escola com vistas a uma maior inclusão. Para Dyson, Howes e Roberts (2002) os elementos de uma cultura inclusiva escolar são:

Um grau de consenso entre os escolares a respeito do compromisso de acesso e oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, evitando as tensões que por ventura existam nesse contexto; a aceitação e celebração das diferenças por parte do professorado com o compromisso de oferecer oportunidades educativas a todos os alunos; a resolução conjunta de todos os problemas que existam nesse ambiente e uma aprendizagem cooperativa entendida como uma atitude de colaboração entre os alunos (Booth & Ainscow, 2011, p.78).

Na verdade, segundo Ortiz González e Quesada (2003), escolas inclusivas são escolas que se encontram em movimento, que estão sempre modificando suas estruturas para não deixar que alguns costumes e hábitos se estabeleçam de forma a prejudicar o desenvolvimento institucional. Em culturas escolares inclusivas haverá sempre mudanças, inovação e desafios, além disso, a presença dos pais deve ser uma constante no sentido de colaborarem com o desenvolvimento da colegialidade da gestão escolar.

Quanto ao âmbito da cultura da escola, Ferreira (2006, p. 27) descreve que nesse contexto todos são reconhecidos como iguais e, portanto, têm os mesmos direitos na escola, independentemente de condições econômicas, físicas e sociais, de raça, linguagem, de etnia; a diversidade humana e as diferenças individuais devem ser consideradas recursos valiosos para promover aprendizagem significativa de todos os estudantes; todos são igualmente acolhidos e valorizados na escola inclusiva, portanto, qualquer forma de discriminação deve ser combatida.

Booth e Ainscow (2011) destacam que a cultura da inclusão na escola permite que a escola valorize igualmente todos os escolares, independentemente da posição que ocupe no contexto escolar. Dessa forma a escola inclusiva estará desenvolvendo uma gestão democrática e participativa, permite a todos os escolares que participem de forma igual na reestruturação das políticas, da cultura e das relações sociais de forma igualitária, reduza as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos, não somente aos que têm deficiências ou que são categorizados como tendo “necessidades educativas especiais”, além de criar comunidades de aprendizagens reduzindo as dificuldades ou barreiras de aprendizagem, locomoção ou deslocamento de qualquer aluno ou profissional da educação, levando em atenção que a escola inclusiva está para todos indistintamente.

Os autores citados veem o conceito de barreiras à aprendizagem como um estímulo à participação de todos com atenção mais pontual sobre o que tem sido feito para melhorar a convivência da criança na escola. Os escolares enfrentam dificuldades quando experimentam barreiras à superação de suas limitações, a aprendizagem e a participação nas atividades fora da sala de aula. Assim, cabe aos professores construir

materiais de apoio e superação a essas barreiras através de recursos alternativos oriundos dos saberes escolares e contando com o apoio da comunidade interna e externa a escola,

A Cultura Escolar inclusiva deve estar atenta aos princípios da diversidade humana, combatendo as discriminações institucionais que ultrapassam os estragos que antes eram provocados tão somente pelo racismo, visto que nas instituições escolares é comum termos a cultura da segregação homofóbica, de gênero, de deficiência, identificadas como abuso de poder que devem ser combatidas.

No contexto de estudo é comum vivenciarmos situações de praticas de racismo, preconceito e praticas de homofobia, as quais precisam ser tratadas com atenção e banidas do contexto escolar com novas praticas inclusiva. A escola que temos é uma escola que ainda tem nas suas rotinas algumas praticas de um passado histórico.

Na Escola Inclusiva o processo educativo deve ser entendido como um processo social, onde todas as crianças portadoras de necessidades especiais e de distúrbios de aprendizagem têm o direito à escolarização o mais próximo possível do normal. O alvo a ser alcançado é a integração da criança portadora de deficiência na comunidade.

Uma Escola Inclusiva deve ser uma escola líder em relação às demais. Ela se apresenta como a vanguarda do processo educacional. O seu objetivo principal é fazer com que a escola atue através de todos os seus escalões para possibilitar a integração das crianças que dela fazem parte onde a escola exigia que o aluno chegasse a escola já pronto para as rotinas da mesma que não se preocupavam com o aluno.

1.4. As Políticas e as Práticas escolares inclusivas

Nunca se debateu tanto sobre o movimento pela escola inclusiva como atualmente, merecendo atenção os trabalhos de Sasaki (1999), Mantoan (2004), Booth e Ainscow (2011) e Sanches (2011), entre outros. Esse movimento tem como antecedente a Conferência Mundial da Educação para Todos (Brasil, 1990), mas o momento determinante situa-se na Conferência realizada em 1994, donde sai a Declaração de Salamanca que determina novas formas de responder à diversidade e às necessidades dos sujeitos escolares, anunciando um novo norte para a escola, no sentido de repensar e planejar a inclusão de todos os alunos no ensino regular. Tem-se, ainda, que buscar formas para equiparar as oportunidades para todos tanto no ambiente escolar como na sociedade. A escola como espaço de cidadania, com políticas, cultura e práticas de ensino que

contemplem a diversidade dos alunos, tem caminhado lentamente (Mantoan, 2006).

Num momento em que os organismos internacionais como o Banco Mundial e a OCDE orientam para a utilização das normas econômicas presentes nos países capitalistas como referência para a educação de massa com base em *slogans* do tipo “educação para todos” e “toda criança na escola”, impõem paralelamente uma racionalidade econômica que, ao invés de priorizar o social na perspectiva da inclusão, “concentra-se na valorização das pessoas e das coisas, na medida em que elas são plausíveis de produzir benefícios econômicos”, como defende Derouet (1992, p.65).

A atual redefinição das questões públicas, da função da política e da intervenção social a partir da economia, lança os seus tentáculos a todos os setores da sociedade, tanto aos sistemas educativos quanto às práticas sociais das famílias e dos indivíduos. O aspecto utilitário de tudo isso é a procura de benefícios econômicos, dado que se tornou a razão de ser e o principal critério para avaliar as ações humanas, ou seja, tudo passa pela racionalidade do poder econômico e educar passou a ser preparar os indivíduos para produzir.

Quando a Constituição brasileira de 1988 adotou o princípio de igualdade, como foi idealizado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (Unesco, 1948), procurou o reconhecimento da dignidade inerente a todos os seres humanos e da igualdade de seus direitos, assegura igualdade de condições de acesso e permanência no sistema educacional para todos. Em seu art.5º esta mesma Constituição estabelece o fundamento do ordenamento jurídico brasileiro, que legitimam a busca por uma sociedade igualitária,

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (Brasil, 1988).

Contudo, após a Declaração de Salamanca que anuncia um novo norte para a escola, no sentido de repensar e planejar a inclusão de todos os alunos no ensino regular tem-se, ainda, que buscar formas para equiparar as oportunidades para todos tanto no ambiente escolar como na sociedade. A escola como espaço de cidadania, com políticas, cultura e práticas de ensino que contemplem a diversidade dos alunos, tem caminhado lentamente.

No Brasil, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial produziu o Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir

políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

Também, no contexto mundial, o princípio da inclusão é defendido, pois representa a luta em prol da educação para todos, e reconhece a igualdade de valores e direitos humanos, inserindo respostas educativas que a escola pode oferecer. Isto implica escolhas, intenções e decisões que norteiam o trabalho da escola, exigindo um comprometimento político. Nesse caso, acolher ou não a diversidade. Quando a escola privilegia um tipo de conhecimento, conteúdo, currículo; adota práticas pedagógicas rígidas; possui uma cultura não aberta à diversidade ou não está fazendo escolhas de forma a perceber o mundo, não pratica a inclusão.

Nessa perspectiva, inclusão pressupõe conhecer e discutir o Projeto Político Pedagógico da escola, para perceber a relação existente entre a exclusão e a inclusão na realidade educacional; bem como, a inclusão também no âmbito da política, da cultura e da prática de ensino da escola.

É compromisso da escola inclusiva: Promover mudança de atitudes discriminatórias – a escola deverá trabalhar com quebra de tabus, estigmas, desinformação, ignorância – que levam as pessoas a terem atitudes negativas em relação aos seus alunos com deficiência (Brasil, 2006).

Nessa conjuntura as estratégias avaliativas em uso em nosso país – Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Avaliação do Ensino Médio, Prova, Sistema Nacional da Educação Superior (SINAES), são unânimes em apontar as assimetrias do nosso ensino e, como causa fundamental dessas assimetrias, invocam a falta de conhecimento do alunado, a falta de qualificação do professor e a ineficiência da escola (Brasil, 2006).

Outra questão que nos parece complexa diz respeito à reorganização da escola a partir do seu grupo de trabalho, da sua comunidade, do seu contexto com vistas a uma política que possa subsidiar a inclusão de todos os alunos, e também desenvolver práticas de ensino relacionadas com as mudanças que se aliam aos propósitos da inclusão como nos apontam Booth e Ainscow (2011): respeitar os direitos de todos; aprender a partir da experiência; transformar o currículo e implementar uma política democrática e da não-violência, ou seja, reforça que é preciso adotar uma política de funcionamento e gestão da escola que contemple os princípios da inclusão.

As políticas escolares inclusivas são compreendidas pelo desenvolvimento de ações docentes inseridas num contexto social e cultural, organizadas com foco no respeito à diferença, garantindo a todos os alunos com acesso ao conhecimento e ao processo de

escolarização, bem como o desenvolvimento de sua integralidade.

As políticas e práticas inclusivas são paradigmas educacionais que objetivam transformar a escola em um lugar de acolhimento, onde não haverá lugar para discriminar e nem classificar, sendo por isso um paradigma que ressignifica concepções e práticas da escola atual, com vistas à compreensão da diversidade humana, contribuindo para a transformação da realidade social concreta e histórica, tornando o direito a educação uma realidade alcançável (Booth & Ainscow, 2011).

Os alunos podem enfrentar dificuldades quando experimentam barreiras à superação de suas limitações, na aprendizagem e na participação nas atividades dentro e fora da sala de aula. Assim, cabe aos professores construir materiais de apoio para superação dessas barreiras e outros recursos alternativos oriundos dos saberes escolares, contando com o apoio da comunidade interna e externa à escola.

As escolas estão vivendo um processo de transformação, no sentido de eliminar métodos de ensino que não representam a realidade do aluno e de desenvolver projetos pedagógicos que contemplem a diversidade dos alunos, onde a escola seja espaço de aprendizagem para todos os alunos, sendo para isso necessário acolher as diferenças e vivenciar experiências reais e concretas em sala de aula. Para tanto, há de se pensar no currículo inclusivo cujos objetivos, conteúdos, metodologias, organização didática, tempo e avaliação favoreçam o atendimento às necessidades de todos os alunos, indistintamente, para que “todos” possam ter acesso ao conhecimento.

É função da escola, na perspectiva da educação inclusiva, criar condições para atender às novas exigências da sociedade atual, onde a inclusão escolar aconteça com a implementação de um currículo inclusivo, com adaptações curriculares necessárias para que todos sejam assistidos e possam desenvolver suas aprendizagens. Sobre isso, Carvalho (2009, p.105) enfatiza que:

Não se trata de elaborar outro currículo e sim de trabalhar com o que foi adotado, fazendo nele os ajustes necessários (flexibilização nos objetivos, conteúdos, metodologias de ensino, temporalidade, e nas práticas de avaliação da aprendizagem) de modo a oferecer a todos, a verdadeira igualdade de oportunidades de construir conhecimentos (Carvalho, 2009, p.105).

O currículo é um dos maiores desafios da inclusão, e é por meio dele que o professor irá dispor de estratégias para facilitar a aprendizagem de todos os alunos na classe, adaptando o currículo segundo as necessidades e as características de cada aluno.

Para que haja uma escola de todos, para todos e com todos, uma escola cidadã que acolha a diversidade, é preciso estar receptivo a todos os alunos independente de suas

diferenças individuais, dar condições de acesso e permanência a todos indistintamente, assegurar a qualidade das aprendizagens e do desenvolvimento global de todos os alunos, com o dever de incrementar a todos os níveis e modalidades de ensino uma didática inclusiva.

Para Booth e Ainscow (2011) os princípios da inclusão devem ser vistos como recursos, como uma iniciativa complementar, que estão sendo oferecidos aos profissionais de ensino nas escolas, a fim de que a luz de tais orientações produza seus próprios materiais de apoio para uso em situações didáticas de sala de aula, ou no próprio ambiente escolar como um todo, conforme as orientações contidas em seu planejamento de ensino ou em situações de urgência, onde com as orientações desse material evitem agir na incerteza.

Este documento não deve ser identificado como um receituário, pois as escolas e os escolares possuem culturas próprias que não serão bem-sucedidas numa situação de “camisa de força”, bem como cada momento na escola se caracteriza por um clima que vai ter relação com cultura escolar e com os valores e práticas rotineiras da escola que naquele momento estão em andamento.

Ferreira (2006, p.26) observa que constitucionalmente a educação é um direito inalienável garantido, independente de condição econômica, física ou social. Assim, a inclusão é garantida a todos, indistintamente, e o poder inerente ao contexto escolar deve ser compartilhado entre todos os escolares e a comunidade na qual a escola está inserida. Nesse contexto a sala de aula deve promover a participação e as parcerias como forma de combater a exclusão e a discriminação, visto que ser incluído significa frequentar e participar de todas as atividades de forma ativa em um processo dinâmico e compartilhado.

Escrever sobre a escola inclusiva, nos parece um longo caminho a percorrer para entendermos a diferença entre uma educação inclusiva e uma escola inclusiva que está direcionada para práticas escolares bem-sucedidas. Para Sacristán (1999), portanto, é fundamental esclarecer seu conceito, considerando a polissemia com que a prática, a escola e inclusão são produzidos. Sacristán (1999, p. 70) colabora dizendo que a prática é construída historicamente, já que é constituída de ações e esta “traz consigo marcas de outras ações prévias”. Ainda segundo o mesmo autor, a ação “deixa sinais, vestígios e marcas naqueles que a realizam e no contexto interpessoal e social no qual ocorre”.

Esse conjunto de ações comporta não só a história pessoal de quem a

desenvolveu como também contribui para a cristalização de uma cultura, um saber, já que “as ações são imitáveis por outros” (Sacristan, 1999, p. 71). Tal cristalização conduz ao desenvolvimento de práticas tendo em vista que essas são coletivas. A prática assim compreendida subsidia as ações no campo da educação sedimentadas em aprendizagens significativas que se sustentam em elaborações cognitivas socialmente necessárias.

Na esteira da compreensão de prática, o currículo é aqui também compreendido como construção cultural e social. Nesse sentido, apropriamo-nos da acepção de Gundy, citado por Sacristán (2000, p. 14), ao afirmar que “o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. [...]. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É antes, um modo de organizar uma série de práticas escolares educativas”.

A partir da compreensão de que a prática é construída histórica e culturalmente e que as ações dos professores trazem suas marcas no desenvolvimento do trabalho pedagógico, e que currículo também é uma construção cultural e, portanto, um modo de organizar uma série de práticas educativas, as práticas curriculares revelam as opções da escola, portanto, é “o exercício característico da escola na organização e desenvolvimento do currículo, ou seja, dos seus conteúdos e das formas de sua transmissão, o que inclui atividades e tarefas propostas, bem como o acompanhamento do aluno no processo ensino-aprendizagem” (Mendes, 2006, p. 118).

No que se refere à concepção de inclusão, utilizamos os escritos de Beyer (2006, p. 75) ao demarcar que “para tal abordagem educacional, não há grupos de alunos, há apenas crianças e adolescentes que compõem a comunidade escolar e que apresentam necessidades variadas”. Assim, no âmbito político-educacional, a inclusão precisa ser compreendida como um princípio orientador da escola, materializado por meio de práticas responsáveis e comprometidas com a garantia também do acesso ao currículo, ao conhecimento, pelos diferentes sujeitos que frequentam o espaço escolar.

Nessa perspectiva, a inclusão torna-se a base da organização da escola em seus diversos âmbitos (gestão, coordenação, docência) e em suas diferentes dimensões (jurídica, administrativa, financeira, infraestrutural e pedagógica), com o objetivo de qualificar o processo ensino-aprendizagem, valorizando o potencial de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. A escola inclusiva se constituiria como um espaço onde o equilíbrio (não de forma simétrica, mas numa relação intrínseca e de interdependência) entre a igualdade e a diferença, o comum e o diverso, o homogêneo e o heterogêneo.

Chega-se assim ao conceito de políticas escolares inclusivas compreendidas pelo desenvolvimento de ações docentes inseridas num contexto social e cultural, organizadas com foco no respeito à diferença, garantindo a todos os alunos com acesso ao conhecimento e ao processo de escolarização, bem como o desenvolvimento de sua integralidade.

O desenvolvimento das escolas inclusivas, capazes de sustentar recursos educativos com sucesso para todos os alunos passa, necessariamente, pela definição de uma ação educativa diferenciada dos variados contextos para que seja possível reconstruir a educação escolar segundo novos paradigmas, preceitos, ferramentas e tecnologias educacionais.

A elaboração e a execução de currículo, em todos os níveis de ensino, implicam interação e não mais distribuição e transmissão do saber por via unilateral e hierarquicamente direcionada do professor para o aluno. O que muda é a ênfase no que impede a aprendizagem, seja o problema da incapacidade do aluno, sejam as barreiras escolares ao aprendizado.

Ao defender a possibilidade de se conseguir progresso significativo dos alunos, é fundamental que a escola se conscientize de que as dificuldades experimentadas por alguns alunos são resultantes do modo como se ministra o ensino e se avalia o desempenho e os resultados da aprendizagem. Mas o compromisso fundamental é despertar o hábito de trabalho cooperativo e da reflexão coletiva, bem como uma análise crítica dos problemas enfrentados e das atividades profissionais desenvolvidas pelos educadores, visando a conscientização e a melhor sistematização dessas atividades (Mantoan, 1989).

No que tange as políticas e práticas inclusivas, o Index (2011) nos aponta que existem 03 dimensões que poderão nortear o trabalho na escola inclusiva, quais sejam:

- a) Implementar políticas inclusivas na escola;
- b) Promover práticas inclusivas na escola e
- c) Criar culturas inclusivas na escola.

Destas três dimensões quase não é possível identificar qual a mais importante, ou qual deverá ser primeiramente alcançada; todas são importantes, todas devem ser objetivadas concomitantemente, mas a última que diz respeito a criação de uma cultura inclusiva, deve ser vista com mais atenção pois o desenvolvimento de valores culturais inclusivos influenciam as outras duas dimensões levando a uma situação de recriação,

como se fosse uma circularidade que quando cultivadas não tem fim, pois é através da mudança de cultura que se alcança as mudanças sociais, políticas e de práticas sociais.

Por fim, vemos que as políticas e práticas inclusivas são paradigmas educacionais que objetivam transformar a escola em um lugar de acolhimento, sem critérios de exigências, do tipo, fardamento, horário de entrada, existência de material didático, e outras exigências que tanto conhecemos como praticadas na rotina escolar, nela não haverá lugar para discriminar e nem classificar, sendo por isso um paradigma que ressignifica concepções e práticas da escola atual, com vistas à compreensão da diversidade humana, contribuindo para a transformação da realidade social concreta e histórica, tornando o direito a educação uma realidade alcançável.

1.5. A Educação Inclusiva no Brasil

A política educacional implementada no Brasil durante a década de 1990 inseriu-se em um contexto global marcado por amplas transformações econômicas e sociais difundidas de acordo com o ideário neoliberal. O neoliberalismo trouxe mudanças no que se refere ao papel do Estado, sendo sua forma de gestão criticada. Nessa lógica, a sociedade civil foi convocada a reorganizar-se para cumprir o que antes era responsabilidade do Estado. Diante de uma política de retração do Estado é que se deve buscar compreender a escola inclusiva.

A redefinição das responsabilidades com relação a Educação Básica entre União, Estados e Municípios e a necessidade de aprimorar os sistemas educacionais para incluir a todos independente das diferenças e dificuldades individuais, demanda políticas públicas que assegurem os direitos sociais da população indistintamente. Considera-se que o movimento é contraditório, já que se observa o atrelamento das políticas educacionais aos ditames do neoliberalismo, mas ao mesmo tempo representa a possibilidade de estarem fundamentadas em princípios éticos e democráticos da educação enquanto exercício da cidadania.

Ao abordar a discussão acerca da escola inclusiva no Brasil, observamos que esta é resultado de vários movimentos em nível nacional e internacional que tem como princípio uma escola que seja acolhedora de todos os alunos, isto é, que garanta a todos o ingresso, a permanência e o sucesso escolar, na medida em que as diferenças e diversidades são processos inerentes ao ser humano.

As mudanças que estão ocorrendo no Brasil e no mundo requerem uma outra forma de lidar com a educação e por isso as instituições educacionais precisam mudar seus paradigmas em relação ao sentido que lhes foi atribuído no passado, nesse sentido Mantoan (2006, p.28) diz:

Se a inclusão for uma das razões fortes de mudança, temos condições de romper com os modelos conservadores da escola comum brasileira e iniciar um processo gradual, porém firme, de redimensionamento de suas práticas para melhor qualidade de ensino para todos.

Portanto, a escola inclusiva manifesta a preocupação de um ensino de qualidade para todos. Nessa visão é imprescindível a compreensão da educação inclusiva no sentido de não a limitar apenas às pessoas que apresentam deficiências, ou a inserção nas escolas regulares, pois essa é uma tendência em que cada grupo minoritário é visto de forma isolada, contribuindo para um fracionamento da análise sobre as lutas sociais.

Segundo Garcia (2004), identificamos nas políticas de inclusão, diferentes concepções, algumas de ordem gerencial, outras impregnadas de valores humanistas e outras ainda numa concepção pedagogizante. Não se trata de defender esta ou aquela tendência, mas sim seguir as orientações repassadas pelos documentos ordenadores desse novo paradigma e tentar numa perspectiva educativa receber os alunos nas escolas e trabalhar no sentido de sua permanência e melhoria pessoal e individual.

Para o entendimento do movimento de inclusão no Brasil, temos a contribuição de algumas ações legais desenvolvidas em outros países, como os Estados Unidos com a criação do *Regular Education Initiative* (REI), que teve como objetivo a inclusão em escolas comuns, das crianças em situação de desvantagem educacional, no entanto, nem todos os estados norte americanos adotaram essa prática e autores como Fuchs e Fuchs (1994) e Kauffman (1993), argumentam contra a inclusão.

Quando se fala em desvantagem educacional estamos tratando de todas as crianças em idade escolar sem distinção de gênero, etnia, religião, gênero e ou qualquer outro elemento discriminatório que impeça o seu ingresso na escola. Autores como Stainback e Stainback (1999) e Wang e Walberg (1996) destacam em seus trabalhos a necessidade de unificar o atendimento a todas as crianças em idade escolar nos sistemas educativos, sendo nesse momento o ponto de partida para uma educação para todos. Em estados como Iowa e Texas existiam práticas que promoviam tanto a exclusão como a inclusão e estados como Idaho e Vermont, progrediam rumo a inclusão.

O movimento internacional e nacional pela escola inclusiva, se caracterizou por

ser uma ação política, cultural, social e pedagógica na luta pelo direito de todos os alunos de estarem juntos e serem atendidos em suas diferenças de forma igualitária, no entanto para chegarmos a esse consenso foi preciso a criação de alguns normativos legais que viessem a orientar os pais, professores e amigos das crianças, no sentido de desenvolverem ações inclusivas no ambiente escolar.

Dessa forma os normativos legais, são:

a) a **Constituição Brasileira de 1988**, considerada a primeira constituição cidadã promulgada no país, em virtude de contemplar em seus dispositivos alterações significativas para a vida do homem em sociedade, bem como oportunizar a garantia de uma escola para todos, com a chancela do Estado, da família e da sociedade civil organizada, diferente das constituições anteriores, esta tem em sua essência a preocupação com o cidadão brasileiro enquanto as anteriores se pautavam mais nas questões políticas e econômicas do país.

b) o **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990)**, identificado como um documento que reforça todos os dispositivos para que toda sociedade possa compreender e colaborar na formação pessoal e profissional das crianças e adolescentes. Dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Destaca que criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Brasil, 1990).

c) a **LDB 9394/96 nos artigos 24, 37 e 59**, respectivamente, quando trata da base comum do currículo em todos os níveis e modalidades de ensino com ênfase na avaliação e na progressão continuada aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE); quando contempla conhecimentos e habilidades dos alunos como condição para avançarem nos estudos, ou seja, embora o aluno não acompanhe o currículo regular, poderá ser aprovado desde que demonstre através de suas habilidades, capacidades para a progressão regular, contemplando os alunos com NEE; determina o que pode e não pode ser entendida por educação especial, estabelecendo os critérios de oferta, a garantia de apoio especializado; o atendimento nas classes regulares com apoio instrumental no contra turno; assegura a oferta e a permanência dos alunos independentes de sua condição física, mental ou de locomoção; normatiza os currículos e estabelece parâmetros para a

terminalidade dos estudos e a articulação com a sociedade civil no sentido de conveniar com programas suplementares de apoio aos alunos na perspectiva da inclusão social, sem perder de vistas a qualificação dos professores como uma das etapas a serem efetivadas, para a melhoria da escola inclusiva.

d) as **Diretrizes Nacionais da Educação Especial – DNEE (2001)** que preveem a oferta de serviços de apoio pedagógicos especializados, em classe comum, mediante a colaboração entre o professor especializado em educação especial, o professor de apoio a inclusão; os professores intérpretes; o professor regente e outros profissionais itinerantes;

e) a **Educação Inclusiva: direito a diversidade (2005)** que orienta para as políticas de construção de sistemas educacionais inclusivos e de apoio aos gestores, educadores e sociedade no sentido de desenvolver a escola inclusiva;

f) a **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008)**, criada pelo MEC e pela Secretaria de Educação Especial, tem como objetivo constituir equipes de estudiosos para elaborarem as políticas públicas promotoras da Educação Inclusiva;

g) o **Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), que estabelece o compromisso – Todos pela Educação:** este plano dispôs sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” estabelecendo os parâmetros dos níveis de escolaridade básica no país em 17 ações, globais e específicas, destacando dentre elas, a garantia do FUNDEB, a exigência do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e as respostas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como parâmetros para a gestão dos resultados educacionais, com estes instrumentos o referido plano, procura orientar para as condições salariais dos professores, a garantia de transporte escolar aos alunos, a inclusão digital e as prerrogativas da escola inclusiva com todos os mecanismos necessários a sua implementação, dentre eles Pareceres e Normas que normatizam os Atendimentos Educacionais Especializados (AEE) e o atendimento aos alunos com NEE, e fundamentalmente uma escola para todos;

h) o **Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2011):** estabelece metas e orientações em favor da educação como direito subjetivo, provocando reflexão e enfrentamento aos desafios postos pela educação contemporânea.

Estes são os principais normativos que contemplam as prerrogativas da escola inclusiva, além deles temos os congressos, as convenções, os acordos e outras leis, pareceres e normas que abrangem de forma específica os alunos com NEE e os AEE.

i) Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024): O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, é um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor. Neste novo texto, fruto de amplos debates entre diversos atores sociais e o poder público, estão definidos os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior – a serem executados nos próximos dez anos.

O PNE 2014-2024 traz dez diretrizes, entre elas a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação, um dos maiores desafios das políticas educacionais. De acordo com o art. 7º dessa nova lei, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em regime de colaboração para atingir as metas e implementar as estratégias previstas no texto.

O Plano Nacional de Educação é uma lei viva, a ser lida, revisitada e, principalmente, observada. O seu cumprimento é objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas realizadas pelo MEC, pelas comissões de educação da Câmara e do Senado, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Fórum Nacional de Educação.

j) Educação 2030 - Declaração de Incheon – Marco de Ação: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos: A Declaração de Incheon foi aprovada em 21 de maio de 2015 no Fórum Mundial de Educação (FME) (Unesco, 2016) ocorrido em Incheon, na Coreia do Sul. A Declaração de Incheon constitui o compromisso da comunidade educacional com a Educação 2030 e a Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030 e, assim, reconhece o importante papel da educação como principal motor do desenvolvimento.

O Marco de Ação da Educação 2030, que oferece orientações para a implementação da Educação 2030, foi discutido no FME 2015 e seus elementos básicos foram acordados na Declaração de Incheon. Ele foi finalizado pelo Grupo Redator para o Marco de Ação da Educação 2030 e adotado por 184 Estados-membros e pela comunidade educacional durante um encontro de alto-nível na UNESCO, em Paris, em 4 de novembro de 2015.

O Marco de Ação aponta como traduzir na prática e nos âmbitos nacional, regional e global o compromisso firmado em Incheon. Ele visa a mobilizar todos os países e parceiros em torno do Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que são em torno de dezessete objetivos em prol da garantia de uma vida saudável

e da educação inclusiva para todos além de propor formas de implementar, coordenar, financiar e monitorar a Educação até 2030 com a garantia de oportunidades de educação de qualidade inclusiva e equitativa, assim como de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Ela também propõe estratégias indicativas, nas quais os países possam se basear para desenvolver planos e estratégias contextualizados, que levem em consideração realidades nacionais, capacidades e níveis de desenvolvimento diferentes e respeitem políticas e prioridades nacionais.

1.6. A investigação empírica sobre escola inclusiva: estado da arte

Nos últimos anos tem sido vasta a literatura produzida sobre os conceitos de inclusão escolar e escola inclusiva e os centros acadêmicos têm sido um nicho de muitos trabalhos de dissertações de mestrado e doutorado nessa área de conhecimento, assim como diversas revistas acadêmicas têm feito essa discussão. No levantamento de teses e dissertações junto ao Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) identificamos que nos últimos anos cento e oitenta e quatro dissertações de mestrado e vinte e cinco teses de doutorado trazem no tema ou nas palavras-chaves indicadores de que tratam sobre práticas escolares inclusivas, sendo que apenas um percentual trata especificamente dos pressupostos da escola inclusiva.

A maioria desse material acadêmico versa sobre educação especial; inclusão de alunos com NEE ou sobre o AEE, o que consideramos pouco diante de todas as ações das políticas públicas em prol da escola inclusiva, que para nós, com base nos autores já citados e ao próprio Index (2011), produzido por Booth e Ainscow, entendemos a escola inclusiva como aquela escola que se preocupa com o ensino e a aprendizagem, e induz a participação da comunidade nas atividades escolares, respeitando os direitos de todos, contemplando um currículo adaptado às necessidades de todos os alunos, ou seja, valoriza todas as ações educativas e todos os sujeitos escolares.

Contribuindo para essa discussão, o MEC publica anualmente um conjunto de trabalhos que objetivam relatar e divulgar práticas ditas inclusivas “bem-sucedidas”, na busca de apresentar as possibilidades de implementação dessa cultura escolar, já discutida em estudos acadêmicos, científicos e empíricos, porém todos estes trabalhos apontam para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, conforme o

levantamento que fizemos a seguir.

Fazemos, em seguida, uma breve análise do conteúdo desses trabalhos objetivando detectar como estes autores tratam essa temática. Destacamos inicialmente que não há nestes trabalhos, claramente identificada, uma diferenciação teórica, bem fundamentada e ou empírica entre “educação inclusiva X escola inclusiva; educação especial X escola inclusiva; escola inclusiva X inclusão escolar”.

O tema Inclusão em nossa realidade acadêmica brasileira ainda precisa ser repensado enquanto proposta educativa, visto que persiste em nossa realidade educacional a prática de tratar a inclusão como sendo somente destinada aos alunos com NEE, tanto que a maioria das dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidos nas universidades brasileiras ainda trazem em seu discurso a educação especial na perspectiva da inclusão.

Assim, para detectar quais os rumos que vem tomando nos últimos anos a produção acadêmica brasileira e termos certeza de que ainda precisamos dar mais alguns passos na perspectiva da compreensão do que seja inclusão escolar, selecionamos sete teses de doutorado defendidas no período compreendido entre os anos de 2008 a 2013, conforme Tabela que se segue, em universidades estaduais e federais do Nordeste e do Sul para destacar as características destes trabalhos acadêmicos quando incorporam em suas discussões a escola inclusiva.

Tabela 1: Relação de teses de doutorado sobre inclusão

INSTITUIÇÃO	AUTOR	TÍTULO	ANO	PÁLVAVRAS CHAVES
Universidade Federal do Ceará (UFC)	Francisca Geny Lustosa	1. Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa	2009	Educação Inclusiva; Prática Pedagógica; Pesquisa –ação colaborativa
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Maria Almerinda de Sousa Matos	2. Cidadania, diversidade e educação inclusiva: um diálogo entre a teoria e a prática na rede pública municipal de Manaus	2008	Inclusão Escolar; Educação Especial; Políticas Públicas; Educação Pública Municipal
Universidade de São Paulo USP	Celi Correa Neres	3. As instituições especializadas e o movimento de inclusão escolar: intenções e práticas	2010	Educação; Inclusão; Deficiência
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Iolanda Montana dos Santos	4. Inclusão escolar e a educação para todos	2010	Inclusão Escolar; Inclusão Social; Políticas Educacionais

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	Márcia Denise Pletsch	5. Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas	2009	Deficiência mental, Educação Especial, Políticas de inclusão escolar, Práticas curriculares,
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Sonia Maria Rodrigues	6. A construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública de Belo Horizonte	2013	Educação Inclusiva; Educação Especial; práticas pedagógicas; etnografia
Universidade Federal do Pará (UFPA)	Fabiana Assef Fáciola	7. A escola inclusiva enquanto contexto de desenvolvimento: um estudo dos fatores de risco e proteção	2013	Educação especial. Educação inclusiva- Aspectos sociais. Análise de interação em educação

Legenda: Anos de defesa – 2013 (02) 2010 (02) 2009 (02) 2008 (01) = 7 Teses

Universidades: **UFC (1) UFPA (1) UFMG (1) UERJ (1) USP (1) UFRGS (2)**

Total de trabalhos analisados: 07 (sete)

Local: 2 na Região Nordeste; 05 na Região Sul/Sudeste

Palavras chaves mais frequentes: Educação Inclusiva (citada em 03 trabalhos); Educação Especial (citada em 04 trabalhos); Inclusão Escolar (citada em 03 trabalhos) de salientar que, apesar de os trabalhos focarem a escola, em nenhum aparece a palavra-chave “escola inclusiva”.

Iniciamos esta reflexão com a tese de Francisca Geny Lustosa defendida na Universidade Federal do Ceará (UFC), em 2009, intitulada: “Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa”. Este trabalho teve como lugar da pesquisa uma escola municipal de Fortaleza – Ceará no período de 2005 a 2008 e para alcançar seus objetivos a autora utilizou a metodologia da pesquisa-ação com ênfase na prática colaborativa, a fim de conhecer numa situação em sala de aula como são tratadas as crianças com NEE.

A autora se apropriou do conceito de interação entre pares para o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores que favorecessem a inclusão de todos os alunos indistintamente, mas com destaque para os considerados “deficientes”, pois este é o termo usado pela autora para alcançar seus objetivos. Na fundamentação teórica desenvolveu os conceitos de Inclusão; Prática Pedagógica; Formação Profissional e Mudança.

Segundo a referida autora frente às práticas intervencionistas adotadas as aulas se tornaram mais interessantes e prazerosas para todos os alunos e algumas dificuldades

foram sanadas, reafirmando que o paradigma da inclusão é possível de se realizar. Os autores que nortearam a discussão teórica foram Ainscow e Booth, Mantoan, Zaballa, Nóvoa, Farias e Fullan. Percebemos um esforço da referida autora para se encaminhar para os pressupostos da escola inclusiva, mas faltou-lhe melhor orientação sobre tais pressupostos, esgotando seu discurso nas possibilidades de os alunos ditos “normais” contribuírem para a inclusão dos alunos ditos “deficientes”.

O segundo trabalho analisado foi de Maria Almerinda de Sousa Matos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com o título “cidadania, diversidade e educação inclusiva: um diálogo entre a teoria e a prática na rede pública municipal de Manaus”, em 2008, cujas palavras – chaves foram Inclusão Escolar, Educação Especial, Políticas Públicas, Escola Pública Municipal.

O trabalho se desenvolveu em uma escola municipal onde a autora procurou observar as formas de acompanhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais e como os professores trabalhavam para aumentar o potencial dos mesmos, à luz dos princípios da inclusão de Booth e Ainscow. Destaca que embora centre a atenção nos alunos com NEE, não deixa passar ao largo a educação para todos, paradigma que orienta a educação inclusiva. Destacou que as condições escolares e a atuação dos professores foram foco de sua atenção, pois sem a colaboração desses sujeitos e a disponibilidade destes para seguirem as orientações da educação inclusiva nada seria alcançado.

Destaca ainda a autora que essa transformação histórica enfrenta muitas dificuldades e que a escola atual para se tornar inclusiva depende de conhecimento teórico, disponibilidade, sensibilidade e compromisso social além de apoio técnico especializado. Percebemos que nesse trabalho há mais preocupações teóricas sobre a educação especial, embora a autora também já incursione no contexto teórico da escola inclusiva e perceba suas características. Neste trabalho seu esforço teórico se finaliza com a inclusão dos alunos com NEE, apoiando-se no paradigma da escola para todos.

O terceiro trabalho nomeado “As instituições especializadas e o movimento de inclusão escolar – intenções e práticas”, desenvolvido na Universidade de São Paulo (USP) por Maria Almerinda de Sousa Matos, tem como ponto de reflexão os conceitos de Educação, Inclusão e Deficiência, sempre relacionando o conceito de Inclusão ao de Deficiência, para examinar as práticas educacionais na perspectiva da inclusão dos alunos com NEE. Tal análise se faz através do Programa de Apoio à Inclusão desenvolvido por

uma instituição especializada, e que a autora utiliza para desenvolver sua pesquisa. Faz destaque para o termo inclusão escolar identificado como um grande movimento dentro das reformas educativas da década de 1990, com intenção de incluir os alunos que historicamente estão excluídos da escola, enfatizando a educação especial como uma forma de inclusão dos alunos com deficiência. Também este trabalho apesar do esforço teórico de compreender o que seja escola inclusiva, a nosso ver, não chega a grandes conclusões.

Iolanda Montana dos Santos, doutoranda da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), desenvolveu sua tese de doutoramento com o tema “Inclusão escolar e educação para todos”, defendida em 2010 com o propósito de problematizar como a inclusão escolar, enquanto processo político-educacional, se apresenta na sociedade atual. Destaca em sua discussão que a inclusão escolar implicada garantia de cidadania, de participação e de acesso aos diferentes espaços sociais. A discussão se centra na ideia da insuficiência de integração dos sujeitos na sociedade por conta da exclusão presente na escola, destacando os conceitos de governamentalidade, governo, biopoder e norma para compreender algumas práticas de inclusão escolar e social e suas estratégias a partir das noções desenvolvidas por Michel Foucault.

A investigação foi construída a partir de dois eixos: no primeiro os significados de inclusão e o governo dos sujeitos e o segundo nos pressupostos de documentos internacionais e nacionais, assim como alguns artigos de revistas nacionais direcionadas a educadores. O modo como interage com os materiais levou a autora a organizá-los pela ordem da regulamentação e pela ordem da regulação. O primeiro eixo tem por finalidade verificar quais os significados e os usos que têm sido atribuídos à inclusão escolar, suas rupturas e as continuidades provocadas pelos discursos inclusivos, mostrando as noções de regulamentação e de regulação como formas de prevenção do risco social.

Destaca que a inclusão escolar e social está diretamente envolvida com a produção de sujeitos mais autônomos e autorregulados, ou seja, com a produção de formas de viver em sociedade. Percebemos que autora não toma o conceito de inclusão como prática escolar e sim como um fenômeno macro político, o que para nós afasta a discussão mais pontual e concreta qual seja como atuam os professores com vistas as práticas inclusivas na escola.

O quinto trabalho discute “Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas” da aluna Marcia

Denise Pletsch da UERJ. Analisa as práticas curriculares dirigidas para o processo de ensino e aprendizagem de quatro alunos com deficiência mental matriculados em duas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro.

A perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vygotsky foi adotada como referencial teórico. O estudo revelou não só as contradições, mas a complexidade do processo de inclusão vivido nas escolas atuais, particularmente no âmbito do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência mental. A pesquisa mostrou que um dos maiores obstáculos para atender adequadamente esses alunos em sala de aula comum continua sendo a falta de conhecimentos dos professores.

Os dados obtidos revelaram que as práticas pedagógicas proporcionavam, apenas conhecimentos elementares como recortar, colar, pintar, copiar. Em síntese, o trabalho mostra que, apesar das mudanças e redefinições políticas ocorridas desde a década de noventa com base nos princípios da inclusão, as práticas curriculares destinadas para os alunos com deficiência mental não promoveram mudanças significativas dos programas educacionais públicos destinados para essas pessoas. Além disso, a pesquisa mostrou que os alunos não-deficientes, em grande medida, também não têm acesso ao conhecimento escolar, o que confirma as estatísticas oficiais sobre a não-aprendizagem dos alunos das escolas públicas brasileiras.

A sexta tese escolhida foi de Sonia Maria Rodrigues defendida na UERJ, cujo título é “A construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública de Belo Horizonte”. Discute os limites e as possibilidades da construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, com alunos(as) com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Para a autora, a prática pedagógica inclusiva é aquela em que o professor ou professora considera a diversidade de seus alunos(as) e tenta atender suas necessidades educacionais flexibilizando as ações voltadas para o acesso à participação social e ao conhecimento.

O trabalho divide-se em três eixos principais: no primeiro, apresenta-se o contexto histórico e atual da Educação Especial e da Educação Inclusiva no Brasil e o embasamento legal da política de inclusão. No segundo eixo, discutem-se as mudanças necessárias para a construção de práticas inclusivas nas escolas regulares. O terceiro aborda a política de inclusão escolar do município de Belo Horizonte, caracteriza a escola investigada e apresenta as práticas encontradas no seu cotidiano. Os dados da pesquisa revelaram que a política de Educação Inclusiva do município, em consonância com a

política do governo federal, vem conseguindo avanços no sentido de receber a todos nas escolas e viabilizar o AEE para dinamizar o acesso ao conhecimento.

A autora destaca que a maior queixa dos professores investigados é quanto à falta de uma orientação sobre o que fazer frente ao paradigma da inclusão escolar principalmente para com os alunos com NEE, quando as salas de aula estão superlotadas, os professores são pouco valorizados e há lacunas na formação para a educação inclusiva. É possível perceber que a escola investigada, mesmo diante de um contexto com contradições e necessidade de ajustes, apresenta uma conduta de acolhimento e um processo em andamento de práticas pedagógicas de atendimento às necessidades especiais de seus alunos.

A sétima tese de doutoramento a que tivemos acesso foi a de Fabiana Assef Faciolo, apresentada na Universidade Federal do Pará (UFPA), com o tema “A escola inclusiva enquanto contexto de desenvolvimento: um estudo dos fatores de risco e proteção”. A pesquisa feita neste trabalho destacou que a escola inclusiva enquanto contexto de desenvolvimento nas escolas brasileiras ainda precisa de ajustes teóricos e metodológicos. A autora desse trabalho, através desse estudo destacou os fatores de risco ou proteção presentes no ambiente escolar inclusivo.

Investigou as interações entre uma aluna com deficiência visual e seus colegas em uma sala de aula inclusiva, com o objetivo de averiguar como se estabelecem as relações de amizade neste contexto de desenvolvimento; procurou compreender a visão de estudantes com deficiências sobre sua rede de apoio social; objetivou analisar a visão de professores e técnicos educacionais sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiências em salas de aula comuns; e realizou investigação sobre a concepção de mães de estudantes com deficiências acerca da escola inclusiva com o objetivo de analisar como os fatores de proteção e risco se configuram dentro do contexto escolar inclusivo. Os resultados das pesquisas revelaram questões importantes e polêmicas sobre o processo de inclusão educacional.

Ao final da revisão feita a estes trabalhos acadêmicos relativamente recentes, concluímos que a temática sobre escola inclusiva está ainda em construção, visto que a escola inclusiva que queremos é um lugar acolhedor onde não existam critérios, nem mecanismos de seleção ou discriminação para o acesso e a permanência com sucesso de todos os alunos.

Somente através da efetivação de ações em prol da construção de uma escola

capaz de trabalhar com a diversidade, antes mesmo da LDB nº 9.394/96, foram implementados avanços significativos de garantir o acesso e a permanência dos alunos, com qualidade em classes comuns a todos.

Este paradigma exige uma ressignificação das concepções e práticas dos educadores para compreenderem a complexidade humana, que não tem tempo e nem lugar fixo, e que devem ser feitas e refeitas constantemente em cada um dos alunos que chegam à escola contribuindo para transformar a realidade histórica de segregação escolar.

Houve nos últimos anos avanços significativos na forma de ver e pensar a escola inclusiva, com base em estudos internacionais. Os sistemas educacionais e os educadores brasileiros têm percebido que estão em desvantagem na perspectiva da escola inclusiva e que grandes são os motivos de tais problemas passando pela precarização das condições econômicas que geram exclusão social e cultural de nossas crianças, bem como o baixo nível nas práticas educativas da escola. Torres (2001) destaca em seus estudos que existem mais de 100 milhões de meninos e meninas sem acesso à escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos no mundo. No entanto os governos têm investido na implementação de políticas públicas na área da educação, visando combater a exclusão. Assim, a inclusão escolar é hoje, um movimento mundial que vem se intensificando no Brasil onde a escola inclusiva se materializa na transformação do sistema educacional.

Conforme Sanches e Teodoro (2006) destacam, atualmente os estudiosos da escola inclusiva levam em conta todas as prerrogativas dos sujeitos escolares seja a cultura, a economia, a religião para perceber no contexto a melhor maneira de orientar a educação de todos, independentemente de cor, raça ou etnia, ou mesmo se possuem necessidade de atendimento especializado que deve ser providenciado no sentido de que estes recebam tratamento adequado, fato que implica uma retomada de valores humanos.

Foram significativas, também, as contribuições de Mantoan coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade (LEPED), na Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (UNICAMP), na abordagem da inclusão colaborando com a argumentação referente à escola para todos e direitos de cidadania.

A Escola da Gente, um programa de Educação Integral que hoje é referência nacional desenvolvido em escolas da rede municipal de ensino em Minas Gerais trata das políticas de inclusão através de um Manual de Mídia Legal, que destaca:

Políticas Públicas Inclusivas são aquelas que ratificam a diversidade humana como um valor inquestionável combate à desigualdade social e garantem o exercício dos direitos humanos e fundamentais por meio de ajudas técnicas de qualquer natureza. (Manual de Mídia Legal, 2005).

O governo atual reafirma a necessidade da escola inclusiva e por isso o MEC/SEB pretende, com estas orientações, construir políticas indutoras de transformações significativas na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, de aprender, de avaliar, implicando a disseminação das novas concepções de currículo, conhecimento, desenvolvimento humano e aprendizado.

No Brasil ainda são restritos os trabalhos voltados para a problemática que estamos desenvolvendo, ou seja, sobre a escola inclusiva e seus pressupostos, embora tenhamos estudos e especialistas de renome, livros e outros documentos que fazem essa reflexão. A preocupação tem-se centrado mais na inclusão de alunos com necessidades especiais, que é uma problemática específica dentro de outra problemática mais abrangente que é a análise da escola inclusiva.

Cassimiro (2014), em um artigo publicado na *internet* no *site* “Infoescola: navegando e aprendendo”, destaca que este tema está atual nas discussões entre os especialistas da área de educação, mas que precisa adentrar nas escolas para ser trabalhado pelos professores que ainda não tem clareza do que seja uma escola para todos, escola esta que deva respeitar os limites de cada sujeito escolar e permita a integração total de todos na sociedade. Complementando essa discussão a autora destaca que a escola inclusiva quebra paradigmas tradicionais e impõe uma lógica de olhar o outro como a si mesmo, rompendo barreiras até então inexpugnáveis.

Para Saul Neves e Helena Martin profissionais que fazem parte da Rede Saci, uma Organização não Governamental (ONG) que trabalha na perspectiva da inclusão escolar e conta com muitos especialistas e estudantes da área educacional, falam que a escola inclusiva é aquela onde crianças, jovens e adultos portadores de necessidades educativas especiais estudam com alunos sem necessidades educativas visíveis, recebendo, assim, atendimento igual, sem preconceito e nem diferença de tratamento e ou atendimento, proporcionando oportunidades iguais a todos sem exceção visto que todos têm direitos iguais no atendimento educacional. Os autores destacam que a escola inclusiva demarca a passagem da escola com salas especiais de atendimento para a escola de todos e para todos sem distinção de cor, etnia e ou outra diferença (Estevão, 2004).

Para que a escola inclusiva aconteça algumas mudanças são necessárias no Projeto Pedagógico da Escola que envolve o currículo, a cultura escolar, a formação dos professores, a gestão e as relações sociais entre todos os escolares.

Como falamos anteriormente poucos são os trabalhos que tratam de forma precisa sobre os pressupostos da escola inclusiva no Brasil, na verdade a maioria dos trabalhos, sejam dissertações de mestrado e ou teses de doutorado, discutem educação inclusiva e não escola inclusiva, fato que aponta para a necessidade de maturidade desse campo teórico.

Por outro lado, ao falar de educação inclusiva os autores são quase unânimes em destacar o trabalho de inclusão dos portadores de necessidades educativas especiais na escola regular, sem levar em conta que os alunos sem necessidades especiais também são sujeitos de inclusão e ou exclusão dependendo do lugar que lhe é destinado na escola atual.

Existem em nosso país muitas campanhas em prol da disseminação dos ensinamentos e chamadas em rede para os estudiosos e profissionais da educação voltados para a problemática da inclusão escolar tais como: a **Revista Integração** publicada pelo Ministério de Educação e Desporto em parceria com a Secretaria de Educação Especial: Brasília (1995-2001) publicando artigos científicos e acadêmicos sobre a problemática da Inclusão.

A **Revista Inclusão** publicada pela Secretaria de Educação Especial - Brasília (2005-2007) publicando artigos referentes a experiências exitosas de inclusão de alunos com NEE; uma cartilha de material de Formação Docente publicada pelo MEC e a SEE (2005), destinada a professores de ensino fundamental, dentre outros materiais que se encontram disponibilizados para download no site do MEC.

A **Revista Educação Especial** publicada sob a chancela da Universidade Federal de Santa Maria – Rio Grande do Sul, tem como finalidade veicular somente artigos inéditos na área de Educação Especial, provenientes de pesquisas e práticas articuladas no campo. A Revista é organizada em sessões de Dossiê, Demanda Contínua e Resenha, sendo que os dois primeiros números do ano atendem à demanda do fluxo contínuo e o terceiro número do ano é organizado na forma de Dossiê Temático. A revista tem o Português (Brasil) como idioma principal, mas os textos podem também ser escritos em inglês, espanhol e francês.

2. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: SUA IMPORTÂNCIA PARA A CULTURA, POLÍTICAS E PRÁTICAS ESCOLARES NA ESCOLA INCLUSIVA

O tema escola encontra-se na pauta da educação nacional, principalmente devido à intensificação das Políticas de Educação na perspectiva da Educação Inclusiva implementada pelo Ministério da Educação ao longo da última década através das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, Resolução CNE/CEB nº 1/2002 (Brasil, 2002).

Esta legislação com vistas a construção de uma escola inclusiva tem sua gênese nos documentos resultantes das Conferências Mundiais, em que o Brasil foi signatário, como a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia, a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994, em Salamanca, na Espanha, e a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada na Guatemala em 1999.

O cerne dessas convenções foi de que todas as escolas devam acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, destacando a inclusão como uma questão de direitos humanos inalienáveis em um processo mundial irreversível. Na escola básica em geral o referencial de orientação para seu desenvolvimento tem como objetivo principal a qualidade dos serviços prestados pela escola com vista a referida inclusão articulada com os objetivos administrativos e a gestão democrática.

Entendemos que, para se efetivar uma escola inclusiva necessitamos de sistemas educacionais livres de burocracias lentas e centralizadoras, caracterizados por normas e regulamentos excessivos ou por uma estrutura hierárquica que não lhes confere agilidade na solução dos problemas.

Nesse contexto, enfatizamos que a gestão é um componente decisivo para a inclusão escolar. Teóricos de diversas origens e concepções como Ainscow (2002), Gonzalez e Quesada (2003), Booth e Ainscow (2011), Dinis e Sanches (2013), no Brasil e no exterior, vêm comprovando que escolas bem geridas e organizadas são mais inclusivas, porém, para sabermos se uma escola é inclusiva precisamos conhecer os princípios de uma escola inclusiva, que normalmente deverão estar explicitados no seu (PPP).

O PPP da escola é um dos indicadores das políticas e práticas democráticas dentro do ambiente escolar, portanto, à gestão escolar definida como democrática caberá promover não apenas uma ação institucional e comunitária para que os escolares se sintam inclusos, mas, também uma articulação harmônica entre os recursos humanos, pedagógicos e materiais, para que a escola alcance a inclusão almejada e exigida pelos órgãos oficiais nacionais e internacionais com vistas a construção da cidadania conforme orientação dos normativos legais da educação brasileira, quais sejam formar cidadãos autônomos, criativos, construtores e transformadores da sociedade conforme orientação contida na LBD nº. 9394/96 e no Index (2011) de autoria de Booth e Ainscow.

Dessa forma, nós educadores precisamos reconhecermos que a principal função da escola é oferecer condições para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, justificável diante desafio posto a gestão escolar conforme um dos princípios de gestão democrática na educação, explicitado na Constituição Federal em seu art. 206, quando enfatiza que,

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I** - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II** - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III** - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV** - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V** - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI** - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII** - garantia de padrão de qualidade.

Para tanto é preciso que a escola tenha um PPP, que o defina como sendo fruto de uma construção coletiva em busca de consolidar os ideais de uma escola democrática, inclusiva e abrangente. Pois na concepção de Demo (1998),

Existindo projeto pedagógico próprio, torna-se bem mais fácil planejar o ano letivo ou rever e aperfeiçoar a oferta curricular, aprimorar expedientes avaliativos, demonstrando a capacidade de evolução positiva crescente. É possível lançar desafios estratégicos como: diminuir a repetência, introduzir índices crescentes de melhoria qualitativa, experimentar didáticas alternativas, atingir posição de excelência (p. 248).

O PPP é um instrumento de discussão e reflexão permanente da escola, o que para Libâneo (2012) só é possível diante do trabalho cooperativo de sua equipe, do

desenvolvimento profissional de seus professores e da capacidade de liderança da gestão e de toda comunidade escolar.

O PPP reflete a identidade da instituição e a direção na qual ela vai caminhar. Nesse contexto, quando pensamos numa escola inclusiva devemos refletir sobre um novo modelo de gestão, pois, se um dos objetivos da escola é incluir a todos indistintamente devemos pensar em uma gestão participativa e em projetos, nos quais todos sejam incluídos com vistas a promoção dos valores inclusivos (Veiga, 2010).

Dessa forma, estamos convictos de que a qualidade dos serviços oferecidos na educação escolar depende e muito da qualidade das relações humanas na gestão escolar. Em contrapartida, entendemos que o PPP é resultado de intencionalidade e trabalho coletivo e que o mesmo deve ter metas que intervenham na realidade sociocultural da comunidade escolar, levando em consideração a vontade de mudar, de concretizar possibilidades e sonhos, de trabalhar utopias, permitindo-se avaliar o processo de ser, fazer e aprender, conforme nos orienta Delors (2003).

Em face dos constantes desafios e transformações na sociedade, a educação, focada em uma prática social inclusiva, pode contribuir para a democratização da sociedade brasileira. Evidenciamos, nesse processo, que a busca de qualidade representa o desejo de prestar um serviço eficiente para formar homens e mulheres capazes de compreender a sociedade em que vivem.

A escola deve oferecer um ensino de qualidade e além disso um ensin contextualizado que acompanhe as transformações pelas quais a sociedade passa e nesse sentido o projeto político-pedagógico, torna-se de extrema importância para a instituição escolar, considerando-se que deve envolver toda a sua comunidade – interna e externa. Nesse sentido, entende-se que o projeto faz parte de uma construção coletiva e deve buscar consolidar os ideais de uma escola democrática, inclusiva e abrangente.

Cabe, porém, segundo Gadotti (2012), “à escola tornar-se um dos agentes de mudança social e constituir-se em um espaço democrático (p.24)”, garantindo ao educando o direito de usufruir da construção do seu conhecimento, através da melhoria de qualidade do ensino, que só será possível se o professor tiver uma formação inicial e continuada de qualidade, que atenda as exigências da LDB nº 9.394/96 e do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2021), quando destaca como uma de suas metas (META 15),

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Abreu & Cordioli, 2011, p. 65).

Essa exigência de formação específica em nível superior dos professores que atuam na educação básica é um dos requisitos necessário para a qualificação profissional do mesmo, mas é mais do que isso um passo a frente no sentido de que esse professor possa ter habilidades e competências para promover uma educação de qualidade aos seus alunos da escola básica.

Assim sendo, certamente teremos atendido uma das reivindicações basilares da escola inclusiva. Por outro lado a qualificação do professor constitui um dos pilares de sustentação do PDE, com o estímulo a educação de qualidade enquanto direito do aluno.

Nesse aspecto, certas estratégias facilitam a mudança na escola, dentre elas a qualificação inicial e continuada do professor, sem perdermos de vistas outros pressupostos importantes como a inclusão de todos os alunos independente de raça, credo ou condição socioeconômica, que segundo Veiga (2010),

Não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. O desafio que se coloca ao projeto político-pedagógico da escola é o de propiciar *uma inclusão para todos*. A inclusão que se busca implica duas dimensões indissociáveis: a formal ou técnica e a política. A inclusão política é condição imprescindível da participação e está dependente do planejamento contido no Projeto Político-Pedagógico (p.78).

Segundo Booth e Ainscow (2011), a inclusão é um tema que qualifica a educação e os serviços prestados pela instituição escolar. Os autores nos levam a pensar que a inclusão envolve o desenvolvimento de abordagens fundamentadas em princípios, aos quais a escola deverá atender. Tem sido determinante a contribuição destes autores quando em sua obra “Index” apontam elementos necessários para a inclusão escolar que identifiquem esse ambiente como sendo inclusivo.

Esse processo pode ser feito por um diálogo construtivo, onde o trabalho no ambiente escolar amplie a implementação e valores entre a comunidade de pessoas que transitam na mesma. Dentre esses valores poderemos destacar a colaboração total e irrestrita, a democracia global, a anti-discriminação, a promoção da saúde, a não violência e a sustentabilidade.

Torna-se importante ressaltar, também, que o PPP pode contribuir para o alcance desses propósitos e a qualidade dos serviços oferecidos na escola, a partir do momento em que ele é pensado e executado de maneira correta; isto é, para que se torne realidade, ele precisa, primeiramente, ser encarado por toda a comunidade escolar como um

instrumento de transformação, e não apenas como um documento padrão que será arquivado.

Para que isso aconteça, ele deve ser construído coletivamente e de acordo com a realidade, com as necessidades e expectativas de todos os envolvidos no cotidiano escolar. De acordo com Vasconcellos (2010), a comunidade escolar deve estar envolvida na elaboração desse documento escolar, participando democraticamente, expressando suas opiniões, sabendo ouvir e respeitar as opiniões e decisões coletivas.

O PPP deve ser o documento norteador do ideal de qualidade que uma escola almeja alcançar, considerando-se objetivos, metas e recursos disponíveis para uma educação de qualidade e deve ser consultado, revisto, avaliado e reformulado constantemente, de acordo com as novas demandas que vão surgindo no contexto educacional. É preciso compreender que o PPP jamais estará pronto, acabado, pois faz parte de um processo constante de “construção-reflexão-reconstrução” (Zerbini, 2013, p.54, apud Barros, 2012, *online*).

A contemplação desses aspectos se dá pela garantia constitucional do direito de cada um participar, trazendo sua contribuição, tornando-se corresponsável nessa construção e/ou reconstrução periódica, do respeito às leis e conhecendo, estudando, avaliando sua importância, mas também pelo exercício de cidadania no compromisso ético com a democracia.

Gadotti (2004) destaca que o PPP pressupõe rupturas com o presente, visto que todo projeto significa atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente, “um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possíveis, comprometendo seus atores e autores (p. 579)”.

Sendo assim, o projeto não pode ser algo construído para logo em seguida ser arquivado ou encaminhado às autoridades competentes. Ele precisa ser construído e vivenciado por todos em todos os momentos do processo educacional; como é um processo coletivo, visa o comprometimento da intencionalidade de se construir um cidadão participativo, crítico e criativo.

Como afirma Gentili (1995, p. 176), “em uma sociedade democrática e moderna, a qualidade da educação é um direito inalienável de todos os cidadãos, sem distinção”; entretanto, sabemos dos desafios constantes para o desenvolvimento e manutenção de

bons serviços educacionais inclusivos e abrangentes, em face de diversidades e necessidades locais e dimensionamento global resultante de novas tecnologias da informação e comunicação, principalmente, com o advento da internet.

Portanto, segundo Veiga (2010), torna-se fundamental para confecção de um PPP o levantamento das necessidades de uma determinada comunidade escolar a curto e longo prazo; o estabelecimento de objetivos e metas, organização, planejamento de etapas e administração de recursos humanos e de materiais que possam garantir, em primeiro lugar, o desenvolvimento urgente de prioridades para futuros planos de ação. Tudo isso exige sintonia de propósitos, lideranças, trabalho colaborativo e cooperativo, permeando todo processo em diferentes frentes e etapas.

Nesse sentido é que se deve considerar que a construção de um PPP se torna um processo de reflexão permanente em que os problemas da escola deverão ser bem analisados, na busca de alternativas que sejam viáveis à efetivação de sua intencionalidade, que “não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva” (Marques, 1999).

É necessário ressaltar que precisamos de uma escola descentralizada que busque mais autonomia, visando melhorias e a manutenção de qualidade. Demo (1994) afirma que qualidade formal “significa habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento” (p. 14). A escola de qualidade deve garantir a meta qualitativa do desempenho satisfatório de todos. Em síntese, qualidade “implica consciência crítica e capacidade de ação, saber mudar” (Demo, 1994, p. 19).

Reiteramos que a qualidade dos serviços oferecidos pela escola deve refletir com clareza sua natureza intencional. Para Severino (1998, p. 82) “é na intencionalidade nuclear do projeto educacional que se encontram as raízes e as referências básicas dos objetivos que vão nortear a proposta pedagógica da instituição de ensino que queira, com eficácia e qualidade, o seu trabalho educativo”.

Nesse sentido, a intencionalidade pode ser percebida como reflexo do conjunto de ações que a escola realiza, na prática cotidiana em que assume posicionamentos teóricos e metodológicos.

Para Gentili (1995) nesse processo concorrem habilidades e competências individuais que equilibram passos, determinam ritmo e compasso em cada etapa do projeto, sem, contudo, ter a pretensão de estabelecer hegemonia entre os pares, mas, sim,

de permanecer tecendo, na simplicidade das ações, a rede complexa existente em projetos político-pedagógicos, tendo em vista que necessitam ser relevantes, inclusivos, abrangentes e sustentáveis, visando transformações sociais contemporâneas, úteis, significativas.

Segundo Brandão (2006, p. 21-22), “a educação deve ser um ato coletivo, solidário, uma tarefa de trocas entre pessoas” e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado, conforme nos fala Freire (2010), não pode ser o resultado do saber de alguém que pretende passar ao outro. “Não há educadores puros, nem educandos. De um lado e do outro do trabalho em que se ensina e aprende, há sempre educadores-educandos e educandos-educadores. De lado a lado se aprende” (Freire, 2010, p.98).

Na busca de artigos que pudessem tratar de nossa temática principal, encontramos em Crochik et. al. (2011) um formulário para caracterização de escolas inclusivas, e o referido texto propõe-se verificar a partir das categorias a seguir a existência de uma escola inclusiva: características gerais da escola, condições gerais de inclusão e condições específicas de inclusão.

Para Booth e Ainscow (2011) o desenvolvimento de uma escola inclusiva ocorre quando adultos e crianças demonstram que estão em sintonia com suas ações e valores inclusivos através de um compromisso que estará inscrito no PPP da escola como forma de garantir que o processo educativo se concretize de fato.

Para tanto deverá estar clarificado nesse documento escolar as dimensões da inclusão, conforme nos apontam Booth e Ainscow (2011, p.13), quais sejam Culturas Inclusivas, Políticas Inclusivas e Práticas Inclusivas, conforme o exposto a seguir:

- Dimensão A: Criando CULTURAS inclusiva
 - A.1 Construindo a comunidade
 - A.2 Estabelecendo valores inclusivos
- Dimensão B: Produzindo POLÍTICAS inclusivas
 - B.1 Desenvolvendo uma escola para todos
 - B.2 Organizando apoio para a comunidade
- Dimensão C: Criando PRÁTICAS inclusivas
 - C.1 Orquestrando a aprendizagem
 - C.2 Mobilizando recursos

Cada uma dessas dimensões se divide em duas seções, que juntas podem estabelecer uma estrutura de planejamento e os pontos de planejamento em cada seção

ajudam na consecução das ações planejadas, a partir dos indicadores de cada seção conforme o exposto no *Índex*.

3. OBJETIVOS

No mundo atual as escolas refletem os valores sociais, políticos, econômicos e culturais que caracterizam a sociedade. Diante dessa posição educativa a escola se apresenta como o lugar com ênfase nas decisões e ações de reconhecimento dos direitos das crianças, jovens e adultos que carecem de um lugar onde não existem barreiras à aprendizagem levando à participação irrestrita em todos os espaços escolares.

Depois de Salamanca (Unesco, 1994), o Brasil começou a perspetivar uma Escola Inclusiva, uma escola onde há lugar para todos os alunos, independentemente de sua raça, origem, condição física ou intelectual. Para isso, foi abundante a legislação que foi elaborando e tentando implementar, destacando-se, aqui, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008), criada pelo MEC e pela Secretaria de Educação Especial, que tem como objetivo constituir equipes de estudiosos para elaborarem as políticas públicas promotoras da Educação Inclusiva.

Para atingir o objetivo de uma Educação Inclusiva, numa escola inclusiva, a legislação obriga à mudança de comportamentos e estratégias face à organização da escola e ao trabalho dos/com os alunos. A escola investigada é uma escola que, segundo a nossa observação e experiência de docente não difere muito das outras escolas do município, o que longe de ser uma menos valia, poderá ser uma mais valia, pois pode ajudar a perceber o caminho que está tomando a implementação da escola inclusiva, no nosso município e, assim, possibilitar estratégias de cooperação, neste âmbito.

3.1. Objetivo Geral

De acordo com Chizzotti (2006, p. 19) “são os objetivos e fins da pesquisa que determinam quais e que tipo de informações (...) convém reunir. Poupa buscas desnecessárias e tempo de trabalho, restringe o volume de dados e mantém o pesquisador no fio da sua pesquisa”.

Sendo o objetivo geral, numa pesquisa, o que se pretende obter com essa mesma pesquisa, propomo-nos compreender o que pensam os intervenientes no processo educativo dos alunos (gestores, professores, alunos e seus familiares) sobre a escola

“Lírio do Vale”, da rede municipal de Jacundá-Pará, frente aos desafios da uma escola inclusiva, para encontrar e sugerir estratégias que possam ajudar a melhorar a inclusão.

3.2. Objetivos Específicos

- Caracterizar as orientações da escola, na perspectiva de uma escola inclusiva, através da análise do Projeto Político Pedagógico e outros documentos orientadores.
- Caracterizar a escola através das opiniões dos gestores, professores, alunos e familiares, em função das características e implementação de uma escola inclusiva.
- Fazer o cruzamento entre a cultura, as políticas e as práticas escolares da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Lírio do Vale”, para, tendo como referência Booth e Ainscow (2011), definir até que ponto podemos ou não podemos considerar esta escola como uma escola inclusiva.

Para o desenvolvimento dessa investigação revisámos em primeiro lugar as políticas educacionais (brasileiras e portuguesas, entre outras) a respeito da escola inclusiva, concomitante aos aspectos científicos e acadêmicos da mesma, para discutirmos sobre a cultura da escola, as suas políticas e as suas práticas.

4. DESENHO METODOLÓGICO

Entendemos como desenho metodológico, a descrição do processo da investigação e nesse contexto, o seu conteúdo deve expressar a tipologia do estudo (marco teórico-metodológico); o lugar do estudo; a população estudada: o recorte populacional ou amostra, tipo de amostragem, tamanho e critério para seleção da amostra; o método e os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos para análise, sem perder de vistas o aspecto ético que garanta o anonimato dos sujeitos envolvidos. Para marcharmos nesse percurso metodológico nos apropriamos de Denzin (1989), Lüdke e André (1986), Fidel (1992), Bogdan e Biklen (1994), Coutinho e Chaves (2002), Yin (2005), Minayo (2008) e Bardin (2011).

O pesquisador dispõe atualmente de uma diversidade de métodos e de técnicas, de modo que o desenho metodológico dependerá da natureza do objeto de pesquisa e do aporte teórico-metodológico a sua disposição. Optamos pela investigação qualitativa, a qual preconiza que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial e que tudo tem potencial para constituir uma pista, para então estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

Levantamos dados especificamente sobre a legislação nacional a respeito da educação e especificamente sobre o que seja uma escola inclusiva, bem como sobre as recomendações internacionais referentes de um modo em geral à educação de pessoas com necessidades educativas especiais no ensino regular e especialmente sobre a escola para todos, conforme as recomendações da legislação brasileira.

Os dados qualitativos foram incluídos em nosso estudo, pois entendemos, assim como Bogdan e Biklen (1994), que eles fornecem informações descritivas relativas a uma população servida por um programa educacional em particular, e, conforme constatamos, tais dados abrem novos caminhos a explorar e suscitam novas questões.

Os dados colhidos foram analisados à luz do entendimento da inclusão escolar, seguindo novas abordagens teórico-metodológicas que norteiam as inovações educacionais do momento, como a abertura das escolas às diferenças, os paradigmas educacionais e emergentes e novas concepções que estão na base de uma escola para todos.

Assim, no decorrer de todo o trabalho, a realidade presenciada, discutida e

interpretada por nós, conduziu-nos a um quadro em que o “velho” se mistura ao “novo” em nome de uma educação para todos, na perspectiva inclusiva (Mantoan, 2011).

Os autores aos quais nos reportamos nesse trabalho apresentam em seus manuais de metodologias uma diversidade de possibilidades para classificação e tipologia da investigação em educação, dados esses que nos referenciam a identificar nosso tipo de estudo, a seguir.

4.1. Tipo de estudo

Esta investigação pode definir-se como um estudo de caso já que envolveu uma escola, abordou um contexto particular da referida escola, nos possibilitando questionamentos, incertezas e possibilidades que esse contexto nos apresentou e que exigiu de nós, a tomada de posição com base nos teóricos em metodologia da investigação dentre eles Denzin (1989), Fidel (1992), Bogdan e Biklen (1994), Coutinho e Chaves (2002), Yin (2005) e Minayo (2008).

Este trabalho investigativo está baseado em fundamentos metodológicos que o caracterizam como estudo de caso, o qual foi analisado através das informações recolhidas no contexto do *caso*, com vistas a promover o raciocínio crítico e argumentativo do investigador. Em função dessas características, o estudo de caso é considerado um valioso instrumento pedagógico, que desafia o raciocínio, a argumentação e a reflexão conforme nos aponta Yin (2005):

O Estudo de Caso tem tido um uso extensivo na pesquisa social, seja nas disciplinas tradicionais, como a Psicologia, seja nas disciplinas que possuem uma forte orientação para a prática como a Educação, além de ser usado para a elaboração de teses e dissertações nestas disciplinas (p. 23).

Ainda Yin, nos afirma que,

O estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas. Esta definição, apresentada como uma "definição mais técnica" ajuda, a compreender e distinguir o método do estudo de caso de outras estratégias de pesquisa como o método histórico e a entrevista em profundidade, o método experimental e o survey (Yin, 2005, p. 23).

Para se definir o método a ser usado numa investigação é preciso analisar as questões que são colocadas pela investigação através das perguntas "como" e "porquê" para percebermos que tais questões são explicativas e em qual frequência ou incidência elas se apresentam no caso estudado. De acordo com Yin (2005), o Estudo de Caso se

caracteriza pela “capacidade de lidar com uma completa variedade de evidências tais como documentos, artefatos, entrevistas e observações” (p. 19).

Fidel (1992) nos informa que o estudo de caso é um método específico de pesquisa de campo, na medida em que observamos o campo e o que nele ocorre, sem qualquer interferência do investigador, possibilitando ao mesmo descrever o cotidiano escolar com seus elementos, para uma melhor compreensão do ambiente da escola e suas rotinas.

Estudos de caso são investigações voltadas para o estudo de um fenômeno à medida que este ocorre, sem qualquer interferência significativa do investigador. Coutinho e Chaves (2002) se referem ao estudo de caso destacando que quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação.

No estudo de caso, o uso da observação pode informar muito sobre os perfis dos atores sociais, seus desejos, dificuldades, sentimentos e percepções, enfim um conjunto de dimensões que, em um primeiro momento, podem parecer confusas e desconexas, mas que podem fornecer valiosas informações para a pesquisa, ou seja, fazer uma pesquisa é, sobretudo, olhar, ouvir, descrever, interpretar e, até mesmo, intervir.

O caso que nos propomos estudar é uma escola que parece ser igual às outras escolas do município, no entanto, cada escola é sempre um “caso”, pela dinâmica que nela se desenvolve e que nunca pode ser igual à outra. São outros os responsáveis, os professores e os públicos abrangidos. Estudar uma escola “tão igual às outras” parece-nos importante porque nos lança o desafio de talvez perceber um pouco o que se passa nas escolas do município e partilhar a nossa investigação com as outras escolas, para vir a dinamizar estratégias de atuação semelhantes, mas sempre contextualizadas.

O ouvir os intervenientes, o olhar o dia-a-dia, o descrever e interpretar a informação recolhida permitem-nos a caracterização dos procedimentos adotados pela escola investigada, no processo de implementação (ou não) de uma escola inclusiva, donde resulta a caracterização da escola.

Combinamos nesta pesquisa a observação direta informal com a análise documental, bem como com as conversas informais e as comunicações que são comuns no ambiente escolar, atentando-se às formas de relacionamentos entre os sujeitos implicados no contexto da pesquisa, bem como em relação ao comportamento do investigador.

As observações informais foram feitas nos espaços da escola lugar da investigação, em momentos de interação, como nos horários de recreio, de festividades e de atividades extraclasse. As visitas foram agendadas com a equipe gestora da escola, a qual deu-nos a possibilidade de conhecer a escola de forma a perceber como era a rotina da mesma, suas condições físicas de funcionamento e as interações sociais observadas entre os sujeitos que transitam no ambiente escolar.

Quanto ao uso da observação, Bogdan e Biklen (1994, p. 76) afirmam que é a melhor técnica de recolher os dados dos sujeitos em atividades, em primeira mão, “porque permite comparar aquilo que diz, ou que não diz, com aquilo que faz”, sendo essa a oportunidade do investigador verificar se há de fato coerência entre o discurso e a prática efetiva.

Para Minayo (2008, p. 56) o “observador está em relação face a face com os observados e, ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados”. Nessa condição, o investigador estará exposto a influências internas e externas ao ambiente investigado. Se o observador fizer parte do contexto observado, poderá modificar ou ser modificado pelo contexto, conforme nos aponta Lapassade (2005, p.13).

A investigação possibilitou a geração de dados sobre as características do espaço escolar e dos sujeitos implicados naquele contexto, quais sejam os alunos e seus familiares, os professores e os gestores escolares, os quais foram interpretados com vistas à construção de categorias de análise, tomando por base as orientações de Booth e Ainscow (2011) complementadas pela decodificação dos textos oficiais e acadêmicos que lançamos mão no referencial teórico, no intuito de identificar as características da escola inclusiva nesse contexto investigado.

Com vistas a dar respostas aos objetivos específicos, identificamos preliminarmente que a Escola “Lírio do Vale” possui os documentos que são exigidos pela Secretaria Municipal de Educação, tais como o Regimento Escolar, o Projeto Político Pedagógico, o Plano de Desenvolvimento Educacional todos orientados pela LDB nº. 9.394/96 e pelo PNE (2014-2024), através dos quais as escolas municipais são geridas administrativamente, didática e pedagogicamente, os quais nos auxiliaram na caracterização do contexto e dos sujeitos da pesquisa.

4.2. Contexto da pesquisa

4.2.1. Justificativa da escolha

Numa pesquisa, quando trabalhamos com os dizeres e fazeres dos indivíduos ou do coletivo de indivíduos precisamos ter em mente que o caminho ao qual o investigador tomou para a escolha do campo de investigação e dos sujeitos a serem investigados bem como dos documentos contribuirão para corroborar ou para refutar as premissas iniciais sendo pois, elementos de importância fundamental para o alcance dos resultados da investigação.

Em nossa investigação cujo assunto principal versa sobre “escola inclusiva” a escolha sobre uma das 135 escolas urbanas e rurais existentes no município de Jacundá-Pará, conforme informação coletada na Secretaria Municipal de Educação, mais precisamente a com o codinome de “Escola Lírio do Vale”, é uma escolha “não probabilística típica”, na medida em que alguns critérios foram tipificados para que o lugar da investigação fosse a referida escola, dentre eles: a localização geográfica da escola, num espaço geográfico que divide as áreas urbana e rural do município, ou melhor explicitando, se caminhamos no sentido esquerdo a escola teremos a nossa frente uma rua com calçamento pavimentado em boas condições de tráfego e casas em alvenaria com ótima estrutura de moradia, mas se voltarmos para a direita da escola, teremos ruelas de chão de terra batida, avermelhada e um casario típico da zona rural.

É nessa confluência geográfica e espacial que se encontra a escola, e portanto, ocupada por pessoas de condição econômica e cultural bastante diversificada, dado que é um elemento importante na perspectiva da escola inclusiva, visto que a escola inclusiva, além de ser para todos deve recepcionar e manter a todos de forma igual.

Nosso olhar sobre a escola justifica a nossa escolha, quando se dá pela percepção de que naquela escola que serve como fronteira de comunidades diferenciadas na cultura e na condição econômica é que as contradições sociais e culturais estão mais acentuadas carecendo de uma ação inclusiva mais pontual e necessária naquele contexto e, portanto, poderá ser vista como um campo de investigação típico o qual poderíamos tratar com exclusividade para identificar os vários obstáculos ao recepcionamento dos alunos que lá estão matriculados, visto que são pertencentes aos polos sócio-culturais diversificados da sociedade jacundense.

Assim procuramos pontuar essa população em sua diversidade para percebermos a igualdade ou desigualdade de tratamento que a escola dispensa a sua clientela, sendo,

portanto, um contexto profícuo para desenvolvimento dessa investigação, com vista a um conhecimento mais aprofundado de uma das escolas considerada típica do município, permitindo-nos perceber o movimento da escola na perspectiva da educação inclusiva e da legislação que a ancora.

A proposta educativa desta escola está orientada pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) que é pautado no compromisso por uma educação de qualidade, a partir da parceria dos gestores com seu quadro docente e discente e com os familiares dos alunos, em consonância com o que dita a LDB nº 9.394/96, de 20 de dezembro.

Um outro elemento que distingue esta escola das demais escolas do município é o tempo de funcionamento da mesma (cerca de aproximadamente 20 anos) dado que contribui para que seus administrativos e seus professores tenham iniciado a vida escolar e profissional na referida escola, visto que alguns até estudaram na referida escola, fato que contribui para um relacionamento mais profundo entre os mesmos e uma sensação de familiaridade que nem sempre é possível perceber-se no ambiente escolar.

4.2.2. Caracterização da Escola “Lírio do Vale”

A Escola “Lírio do Vale” nome fictício dado a escola, lugar da investigação, é uma escola urbana situada no município de Jacundá- Estado do Pará/Brasil, possui um universo de seiscentos e setenta e dois alunos do primeiro ao quinto ano, há duzentos e cinquenta e cinco alunos estudando nos turnos matutino e vespertino, trezentos e cinquenta e sete do sexto ao nono ano e sessenta na EJA, acomodados em dez salas de aula aos quais está sendo oferecido um dos níveis da modalidade denominada Educação Básica, nomeadamente o Ensino Fundamental, dividido em duas etapas (anos iniciais do 1º ao 5º ano e anos finais do 6º ao 9º ano) antes identificado como sendo Ensino Fundamental I e II.

No âmbito da gestão da escola temos uma gestora, uma supervisora e uma coordenadora pedagógica. Atualmente a escola conta com sessenta e dois professores lotados na escola, sendo dez professores do primeiro ao quinto ano; quarenta e um do sexto ao nono ano; dez na EJA e um professor que atua com a disciplina Língua Brasileira de Sinais – Libras. Tais informações foram recolhidas a partir do PPP da escola.

A Escola “Lírio do Vale” possui os seguintes espaços educativos:

Tabela 2 – Espaços educativos

ESPAÇO	QUANTIDADE
Sala de Gestão da escola	01
Sala de Professores	01
Secretaria	01
Salas de aula	10
Biblioteca	01
Sala de Recursos Multifuncionais	01
Sala de Computação	01
Sala de Leitura	01
Cozinha	01
Refeitório	01
Depósito	02
Banheiros	10
Quadra de Esportes	01
Area de Recreação	01
TOTAL	33

A entidade mantenedora da escola é a Secretaria Municipal de Educação e o Programa Federal Dinheiro Direto na Escola – PDDE e PDE os quais atendem as necessidades financeiras da escola conforme regulamentação contida no Regimento Escolar.

O Ensino Fundamental, nos anos iniciais, funciona no turno matutino com 05 turmas do 1º ao 5º ano, atendendo alunos do entorno da escola e adjacências oriundas de famílias de classes média e em sua maioria de baixa cultura escolar, ou seja, são famílias de lavradores, marceneiros, ambulantes, empregadas domésticas, trabalhadores artesanais e operários informais, embora também tenhamos filhos de professores e empregados comerciais.

Foi possível perceber a presença em algumas famílias de problemas de desestruturação familiar, com mães solteiras, pais alcoólatras ou viciados em drogas, alguns filhos já delinquentes juvenis ou com Necessidades Educativas Especiais (NEE), necessitando de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O acesso a todas estas informações teve como ponto de partida os dossiês dos alunos, os quais nos foram disponibilizados a partir de solicitação feita de forma documentada onde foi explicitado que seu uso nessa tese tem como compromisso primar pela fidelidade aos fatos. Tais documentos nos possibilitaram conhecer os perfis dos alunos e de seus pais e/ou responsáveis com vista a compreender a partir desses registros escolares as características econômica e cultural das famílias dos alunos, com o fim de identificá-la na perspectiva da inclusão escolar.

Tais dossiês escolares são identificadas pelo nome de “fichas” que no momento

da matrícula são preenchidas com as informações obtidas junto as famílias dos alunos declinadas pelos responsáveis dos mesmos naquele contexto.

Levando em consideração a diversidade familiar e por outro lado a diversificação das ocupações desses familiares, é possível refletir sobre as rotinas que as crianças e adolescentes que estão matriculados e como necessitam de uma escola inclusiva na medida em que seus pais e/ou responsáveis não tem com quem deixá-los durante o dia, pois precisam trabalhar e a escola se torna nessa realidade a única saída alcançável para estes pais e/ou responsáveis, na medida em que é a entidade que nesse contexto poderá assumir essa função social.

Observamos também, que nos dossiês dos alunos existiam informações sobre alguns pais em situação de desemprego, vivendo as expensas de outros entes da família (fato que é comum entre as famílias brasileiras, onde os mais velhos já aposentados arcam com as despesas da casa).

A partir desses dossiês identificamos também que algumas mães e pais se declararam ser empregadas (os) domésticas (os) e seus esposos (as) não declararam a profissão, corroborando a hipótese de estarem naquele momento desempregados, outras que se declararam mães do lar, alguns já são aposentados, bem como encontramos mães desenvolvendo atividades autônomas como cabelereiras, vendedoras, cozinheiras, manicures, e alguns pais declarantes se auto definirem como mecânicos, soldadores, técnicos em alguma atividade comercial, motorista particular, policial, dentre outros que podem ser visualizados nos gráficos a seguir.

Gráfico 1: Profissão dos pais dos alunos

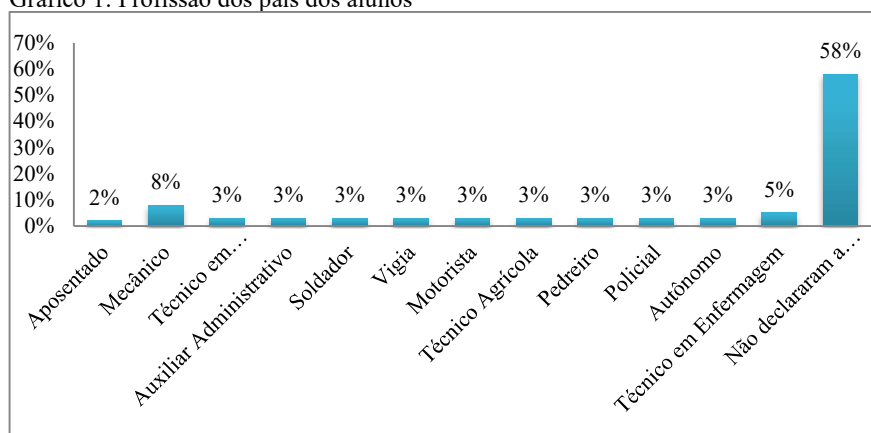
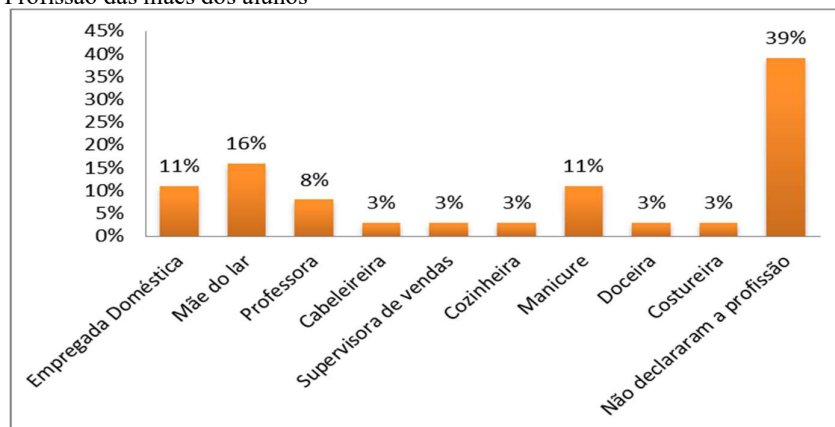


Gráfico 2: Profissão das mães dos alunos



Percebemos também que poucos desses pais tem o ensino médio completo, em sua maioria são analfabetos ou analfabetos funcionais (que sabem ler e escrever de forma elementar), embora a maioria tenha escolaridade incompleta. Dessa forma relacionando a profissão dos pais desses alunos com a possível e declarada escolaridade, constatamos que fazem parte de um conjunto de indivíduos que fazem parte da categoria dos proletários, os quais na visão marxista correspondem à mão de obra explorada numa sociedade de classe e, portanto, sob a égide do capitalismo.

No turno vespertino funciona o nível Fundamental dos anos finais com 05 turmas que oferecem ensino do 6º ao 9º ano para crianças na faixa etária de 9 a 14 anos. Quanto ao sexo, os meninos representam 65,2% do total matriculado, enquanto as meninas representam 34,8% do total, todos oriundos de famílias com baixo capital cultural e refém de um nível de ensino diferente do anterior (ensino fundamental anos iniciais).

Nesse nível subsequente (anos finais) os alunos são ensinados por vários professores que ministram várias disciplinas, trazendo consequências que precisam ser tratadas pelos professores e pela gestão escolar, pois a passagem de um nível de ensino onde contavam com um(a) único(a) professor(a) para outro de vários professores e disciplinas compartimentadas gera desconforto que se traduz pelo fracasso escolar decorrente de reprovações e evasões da escola fenômenos bastante recorrentes nas escolas em nosso país que exigem um esforço para garantir a permanência do aluno na escola e consequentemente a inclusão escolar.

A escola conta com um serviço de atendimento à comunidade local através de palestras, sessões de vídeos, conversas informais para subsidiar a orientação extraclasse aos familiares dos alunos e a estes próprios, oferecendo espaços alternativos para guardar

suas bicicletas que são os meios de locomoção da maioria dos alunos, além da cobertura da quadra de esportes e substituição do mobiliário que já está em condições precárias de uso.

Segundo alguns professores da escola nos relataram, o trabalho mais difícil se dá nesse nível de ensino (o ensino fundamental series finais), no entanto, a prática de planejamento quinzenal vem contribuindo para minimizar tais dificuldades, pois são momentos de palestras, debates e avaliações das situações consideradas polêmicas do processo de ensino e aprendizagem tais como a avaliação da aprendizagem, a função social da escola e a indisciplina escolar com destaque para situações do *bullying* que ocorrem na escola e a presença dos pais dos alunos na escola.

De acordo com a legislação oficial, no sentido de identificar a utilização e correlação das leis, diretrizes, normas, pareceres e resoluções com o ambiente escolar e a rotina da escola, citamos a existência da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), local onde no contraturno das aulas os alunos recebem atendimento especializado, conforme sua necessidade educativa. Este espaço inovador, instituído pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), está presente nas escolas municipais para apoiar o trabalho dos professores através da organização dos materiais didáticos e pedagógicos e de diferentes equipamentos para atender, conforme cronograma e horário previamente estabelecido, aos alunos com NEE.

As escolas nesse contexto, conforme preceitua a LDB nº. 9.394/96, devem dispor de professores com formação inicial e continuada, além do desenvolvimento de políticas de formação continuada e recursos didático-pedagógicos necessários para instrumentalizá-los no sentido de AEE a seus alunos de um modo em geral.

No ano de 1999, o Decreto nº 3.298 que trata da regulamentação da Lei nº 7.853/89, de 24 de outubro, referente à Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definiu a Educação Especial (EE) como modalidade transversal em todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Assim, na sua origem, a SRM por sua natureza especial deve ser flexível, promovendo diversos tipos de atendimento que vai desde a uma melhor condição de acessibilidade ao currículo escolar ao atendimento das necessidades de cada aluno no contexto educacional, levando o professor especializado a atuar rotineiramente nas atividades de complementação e ou suplementação à escolarização regular, de forma

colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com qualquer dificuldade de aprendizagem ao currículo e a sua interação na comunidade escolar.

Todo esse trabalho educativo deverá mediar as condições de inclusão desses alunos em todas as atividades da escola, orientando as famílias para a sua participação no processo educacional do aluno, informando a comunidade escolar acerca da legislação e normas educacionais vigentes que assegurem a inclusão escolar irrestrita, através da identificação e tomada de decisões acerca do atendimento às necessidades especiais dos alunos.

As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo, porém, substitutivas as atividades desta e sim complementares e ou suplementares ao desenvolvimento cognitivo do aluno e devem contribuir para a inclusão dos alunos com NEE.

Podemos dizer que a escola inclusiva pressupõe uma ação educativa em crescimento, em escala mundial, amparada por leis educacionais que estabelecem diferenciados níveis de ação, no que se refere à sua natureza: política, administrativa e técnica, e que “deve ser paulatinamente conquistada” (Carvalho, 2009, p. 67).

As SRM se inserem no contexto das políticas públicas para o desenvolvimento da inclusão escolar e requerem que o professor esteja preparado para dominar as diferentes áreas do conhecimento, a saber: os aspectos relacionados ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos (das) alunos (as), o nível de escolaridade destes (as) e o manuseio dos recursos específicos para sua aprendizagem inerentes às atividades de complementação e suplementação curricular.

Para tanto, o governo brasileiro desenvolveu políticas educativas e norteadoras para implantação das SRM publicando um Manual de Orientações para a implantação das Salas Multifuncionais (2010) sob a chancela do Ministério de Educação em articulação com a SEESP, Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE), Coordenação Geral de Avaliação e Apoio a Programas e Projetos da Educação Especial (CGAPEE) e a Coordenação Geral de Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino (CGAPI), com o propósito de oferecer suporte necessário à inclusão escolar bem como melhorar o rendimento escolar dos alunos, promovendo as condições de acesso e permanência na escola ao longo de sua aprendizagem. É, segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação (Brasil, 2001), uma tarefa da escola através de seus professores.

Conforme o PPP da escola lugar dessa investigação, o atendimento especializado a qualquer aluno deverá ocorrer na sala de SRM no contra turno, pois os alunos atendidos na SRM são aqueles que apresentam alguma NEE, temporária ou permanente, de origem cognitiva, procedimental e ou atitudinal, além de física ou psicológica que justifique tal atendimento, de modo que nesse contraturno estas sejam minimizadas sob a orientação do professor especializado.

Nessa SRM são desenvolvidas e aplicadas técnicas voltadas especialmente para dar suporte ao seu desenvolvimento escolar de cada aluno que dela necessite, conforme as orientações dos documentos normativos.

Segundo Mendes (2006, p. 54),

a formação de professores especializados em educação especial enfrenta em nosso país sérios desafios, decorrentes tanto do contexto problemático das reformas propostas para a formação de professores em geral (reformas apoiadas pelos organismos internacionais), quanto da própria história dessa área específica de formação.

O MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, considerando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2007, e o Decreto Legislativo nº 186, de julho de 2008, ratifica a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009), e institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para a Educação Básica, regulamentado pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008².

Assim, dentre as responsabilidades do professor da SRM, este precisa ter conhecimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC); das tecnologias de comunicação alternativa e aumentativa; dos recursos de informática acessível; das técnicas de soroban; dos recursos ópticos e não ópticos; de *softwares* específicos; dos códigos e linguagens diversificados; de atividades de orientação e mobilidade entre outros, para ampliar as habilidades funcionais dos alunos, promovendo sua autonomia e participação nas atividades de rotina tanto na escola como fora dela.

Constatamos que nas escolas desse município existem dificuldades relacionadas à educação continuada do professor e do apoio técnico especializado nas atividades de sala de aulas inclusivas tendo em vista que ambos ainda precisam de um atendimento pedagógico mais especializado e de uma infraestrutura escolar com acessibilidade e

² Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

recursos pedagógicos adequados, somados às atitudes positivas dos agentes escolares de apoio da família e a comunidade escolar.

Dessa forma, o tema investigado tem importância fundamental na escola básica, sendo responsabilidade de todos que fazem parte da mesma, no sentido de garantir a acessibilidade e permanência dos alunos na escola. Para tanto a SEMED tem se esforçado para envolver os professores a participarem das formações continuadas com vistas à melhoria das suas ações de inclusão escolar, embora ainda não tenhamos alcançado esse patamar desejável de inclusão conforme nos apontam os autores do Index.

Como vimos antes, as características dos familiares dos alunos estão referenciadas nos dossiês escolares donde se pode inferir que são oriundos de famílias com médio e baixo poder econômico. Pelas informações contidas em seus dossiês, 70% dos pais não possuem escolaridade básica completa, muitos desses alunos possuem pais separados ou são filhos de mães solteiras e ou pais que os abandonaram por motivos que vão de serem alcoólatras, viciados em drogas ou mesmos apenados, sendo estas as informações que temos até esse momento dos familiares dos alunos que nos permitem identificar suas características pessoais.

Esta escola contempla aos alunos com NEE que são em torno de quinze (15) alunos com síndromes que vão de dificuldades de visão e audição, passando por déficit cognitivo, autismo, cadeirantes e superdotação, com objetivo de incluí-los nas salas regulares com apoio dos profissionais especializados em cada área.

No que diz respeito às salas especiais a escola oferece também a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno noturno com base nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para essa modalidade de ensino tendo uma equipe especializada de professores e orientadores educacionais que trabalham nessa modalidade de ensino.

4.3. Amostra

No âmbito desta investigação, aplicámos um questionário a 30% dos alunos com seus respectivos familiares e a 70% dos professores, bem como à equipe gestora formada pelo gestor geral, um coordenador pedagógico e um supervisor escolar, por acreditarmos que tais percentuais nos forneceriam indicadores confiáveis da cultura, das políticas e das práticas da escola, numa perspectiva de escola á procura da inclusão de todos os seus alunos.

A escolha dos sujeitos que fizeram parte da investigação foi pautada no fato de que os alunos deveriam estar regularmente matriculados e frequentes a escola com seus respectivos familiares, além dos professores e especialistas em gestão, coordenação e supervisão escolar. Os alunos foram selecionados dentre os alunos do sexto ao nono ano do ensino fundamental, em sua maioria alunos que estivessem na faixa etária de 12, 13 e 14 anos tendo em vista que estes já estão mais imbuídos das necessidades de uma escola inclusiva e sentem as dificuldades ou avanços da escola de uma forma mais clara.

Tabela 3: Os sujeitos envolvidos na pesquisa

CATEGORIA	NÚMERO	FORMAÇÃO
Gestoras	1	Pedagoga
Coordenadora	1	Psicopedagogo
Supervisora	1	Pedagoga
Professores(as)	62	Licenciaturas
Alunos(as)	672	Ensino Fundamental
Pais/responsáveis	219	-----

Fonte: PPP da Escola “Lírio do Vale”

4.4. Técnicas e procedimentos de Coleta de Dados

Para realizar um projeto de investigação é necessário interrogar um determinado número de indivíduos para chegar ao objetivo de estudo. Assim, buscamos os sujeitos escolares que estão implicados no processo educativo da escola para serem os informantes em potencial no campo de investigação.

Este projeto de investigação utiliza majoritariamente a pesquisa quantitativa, sem perder de vista o caráter qualitativo das informações que pudemos recolher formal/informalmente.

A nossa opção por um inquérito por questionário se dá por considerarmos as potencialidades desse procedimento, quando, por um lado, permite que indivíduos sejam questionados e quantificados, a partir de suas respostas (Minayo, 2008). Acresce o facto de possibilitar a expressão dos inquiridos, uma vez que as informações recolhidas refletem o melhor da sua participação sobre a temática em análise.

O inquérito por questionário possibilita a obtenção de informações numa perspectiva global sobre a organização escolar, o conhecimento da estrutura e políticas educacionais que podem, numa etapa final do processo, ser comparados quantitativamente (Quivy & Campenhoudt, 1995).

Optamos por construir um instrumento a luz do que dispõem Booth e Ainscow (2011), na sua obra *Index*.

Foram inquiridos gestor, coordenador pedagógico e supervisor escolar do ensino fundamental das séries finais no sentido de avaliar o impacto e efeitos do objeto investigado, os quais são os pressupostos de uma escola inclusiva. E, para tanto, precisávamos conhecer a escola por dentro em termos organizacionais e pedagógicos, bem como a participação da comunidade na dinâmica da escola.

Como já foi explicitado antes, a escola funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno e, por isso, obtivemos da direção escolar os últimos e primeiros horários que antecedem o fim das aulas pela manhã e o início das aulas pela tarde, ou seja, mais no período de almoço, mas que foi otimizado durante duas semanas para fecharmos o instrumento aplicado.

Já para os profissionais que atuam no período noturno, fomos orientados a estar na escola no fim da tarde e início da noite quando estes profissionais estariam mais disponíveis. Trabalhamos duas semanas corridas para obtermos o fechamento dos instrumentos porque os inquiridos perguntavam bastante sobre nossos objetivos.

Vale ressaltar, que após as explicações sempre os deixávamos a vontade para responderem ao instrumento e quando necessário fazer as perguntas que quisessem. Por outro lado, nessa investigação não destacamos as respostas por nível de escolaridade dos inquiridos e nem tampouco por turno de trabalho desenvolvido.

Todos os inquiridos foram tratados de forma igual, excepcionalmente aos alunos só aplicamos o instrumento de coleta de dados aos que estudam os dois últimos anos do ensino fundamental séries finais, ou seja, do 6º ao 9º ano, visto que já apresentam condições de entendimento e capacidade de persuasão para conhecerem e perceberem o que seja a inclusão escolar que procuramos investigar.

É nossa intenção perceber qual o grau de inclusão da referida escola na perspectiva dos seus escolares. Destaca-se que consideramos escolares todos os sujeitos que estão no contexto escolar, qual sejam a equipe directiva formada pelo gestor, supervisor e coordenador pedagógico, os alunos, os professores e os responsáveis pelos alunos que representam uma parcela da comunidade onde a escola está alocada.

4.5. Técnicas e procedimentos de Análise de Dados

Inicialmente, procurámos aproximar a legislação sobre educação brasileira na perspectiva da escola inclusiva, quais sejam as leis de amparo a inclusão escolar que, para Booth e Ainscow (2011), escolas inclusivas são aquelas que se adaptam para acolher todos os seus alunos independentemente de suas diferenças.

Entre os principais normativos que contemplam as prerrogativas da escola inclusiva temos: o **Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024)** quando estabelece metas e orientações em favor da educação como direito subjetivo, provocando reflexão e enfrentamento aos desafios postos pela educação contemporânea e a **Declaração de Incheon – Educação 2030 e Marco de Ação da Educação rumo a uma educação e qualidade, inclusiva, equitativa e ao longo da vida para todos** - originada do Fórum Mundial de Educação (Unesco, 2016). Este Marco de Ação da Educação, oferece orientações de inclusão educacional na escola até 2030 garantindo oportunidades de educação de qualidade inclusiva e equitativa, assim como de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Com relação à Análise Documental, foram recolhidas informações a partir de leituras e análise do PPP e do Regimento Escolar e dossiês dos alunos, com o objetivo de identificar as características dos sujeitos e do terreno investigado. Compreendemos que a técnica de recolha de dados, através da análise documental poderia ser utilizada de forma isolada ou conjugada a outras informações coletadas, objetivando um caráter de contextualização histórica do objeto de pesquisa. Segundo Lüdke e André (1986) “a análise documental pode constituir-se em uma técnica valiosa de dados qualitativos, para complementar informação obtida por outras técnicas ou desvelar novos aspectos de um tema ou problema” (Lüdke & André, 1986, p. 38).

Buscámos no PPP da escola, lugar da investigação, elementos que pudessem nos apoiar para identificá-la como uma escola inclusiva, pois para Veiga (2010, p.70), torna-se fundamental que cada escola construa seu PPP com o levantamento das necessidades de determinada comunidade escolar a curto e longo prazo; é necessário também o estabelecimento de objetivos e metas, organização, o planeamento de etapas e administração de recursos humanos e materiais que possam garantir, em primeiro lugar, o desenvolvimento das prioridades para o futuro através de planos de ação.

É nesse sentido que se deve considerar a construção do PPP como um processo de reflexão permanente, no qual os problemas da escola deverão ser analisados, buscando alternativas que sejam viáveis à efetivação de sua intencionalidade, que “não é descritiva

ou constatativa, mas é constitutiva” (Marques, 1999, p.112).

O projeto educativo da escola deve estar de acordo com o que a LDB 9.394/96 quando orienta em seu artigo 12: “Os estabelecimentos de ensino respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Esse artigo da LDB reforça os sentidos da educação, da cidadania e da sociedade, definindo que “o direito a educação exprime-se pela permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”, conforme preceitua a Constituição Federal do Brasil no art. 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Norteadas por estes princípios, toda a gestão escolar deve contribuir para que todos os alunos se desenvolvam integralmente no âmbito pessoal e social, tendo, também, em conta as funções culturais, socializadora, produtiva e igualitária, atribuídas a escola.

De acordo com a Constituição Federal da República Federativa do Brasil (1988), na seção que pactua a educação como direito de todos, no Cap.III, Artigo 208 assegura que, “o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Assim, segundo Lima e Santos (2007, p.77), caberá aos gestores escolares aqui entendidos como sendo toda a equipe escolar quando envolvem professores, coordenadores pedagógicos, supervisores educacionais e demais encarregados auxiliares de ensino “respeitar os alunos na sua individualidade, colaborar com a manutenção de um bom ambiente de trabalho, adaptar a sua forma de ser e de estar mediante às exigências diversificadas de cada aluno”; cabendo aos encarregados e à comunidade educativa “valorizar o trabalho escolar, respeitando o esforço de todos quantos se dedicam a ação educativa, respeitar as crianças mantendo atitudes de afeto, articular com os escolares na defesa dos valores humanos fundamentais, colaborando no cumprimento das normas de inclusão escolar”.

Na implementação dessa agenda o foco da gestão deverá alcançar, atrair e reter os que estão excluídos ou sob o risco de exclusão. Além disso, para garantir uma educação

de qualidade e condições para resultados educacionais eficazes, a gestão escolar deverá fortalecer o sistema educacional atuando de forma eficiente, transparente e eficaz conforme orienta a Declaração de Incheon (Unesco, 2016), fruto do Fórum Mundial de Educação 2015-2030, sediado na Coreia do Sul e estabelecendo uma nova visão para a educação mundial nos próximos quinze anos.

Buscámos também correlacionar o marco teórico desse trabalho acadêmico aos resultados aferidos da pesquisa empírica, no sentido de visibilizarmos aproximações ou semelhanças dos dados analisados.

Em relação ao inquérito por questionário, este nos possibilitou recolher informações acerca do objeto da pesquisa, utilizando, para tanto, as orientações contidas na obra de Booth e Ainscow (2011), na medida em que o mesmo permitiu levantar informações de um elevado número de respondentes ao mesmo tempo, de forma rápida, como facilidade de análise e sistematização dos resultados. Contudo, este tipo de instrumento tem desvantagens, uma vez que nem sempre é fácil a interpretação das perguntas, bem como a dificuldade em saber se os inquiridos respondem o que sentem ou o que pensam sobre aquele contexto investigado, além de haver um considerável número de perguntas sem respostas.

5. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na análise do PPP da escola investigada, não encontramos elementos que pudéssemos caracterizá-la como sendo inclusiva. O PPP é um documento formal, sem grandes explicações, o qual pode ser identificado como um documento feito para cumprir obrigação em tê-lo disponibilizado a quem precisar, mas que não representa o que procurávamos na referida escola. Nele encontramos informações sobre a escola de forma generalizada.

Os sujeitos questionados foram um gestor, um supervisor educacional e um coordenador pedagógico responsável pela gestão da Escola “Lírio do Vale”, além deles os alunos, os pais dos alunos e os professores que atuam na referida escola. Para o desenvolvimento da investigação, notadamente com a pesquisa de campo obtivemos a permissão dos dirigentes da escola e agendamos horários que fossem compatíveis com a disponibilidade dos mesmos, a fim de que a recolha com o máximo de objetividade nas respostas coletadas e assim pudéssemos fazer um relatório relativamente próximo da realidade escolar investigada.

Para o desenvolvimento desta etapa da investigação utilizamos o inquérito por questionário e tivemos o cuidado de marcar com a gestora geral, visto que nesse momento a escola está sob a direção de uma professora com formação pedagógica que atua nos três turnos da escola. A data de aplicação dos referidos instrumentos foi-nos dada pela gestora em dias alternados para aplicá-los a equipe pedagógica, aos alunos e seus pais além dos professores, em conveniência com a disponibilidade dos mesmos.

Vale destacar que esta equipe escolar é formada por sujeitos com funções de gestão e docência comprometidas com as orientações advindas da Secretaria Municipal de Educação, dado que contribui para que acabem refletindo o pensamento construído mais tecnicamente do que aponta a realidade objetiva, daí entendermos que as respostas dos mesmos sempre demonstraram a preocupação de se comprometerem, fato que certamente interferiu no resultado final da investigação. No entanto percebemos alguma coerência perpassando as respostas obtidas junto aos pais dos alunos e a estes próprios. Foram inquiridos inicialmente a equipe gestora (gestora geral, supervisor e coordenador pedagógico) e depois, pais, alunos e professores, os quais responderam mediante nossos questionamentos. Apresentamos os resultados a seguir tomando por base as Dimensões

A, B e C (Booth & Ainscow, 2011) seguidas dos indicadores A1 e A2; B1 e B2; C1 e C2 respectivamente.

5.1. Análise documental: Projeto Político Pedagógico da Escola “Lírio do Vale

Tomando por aporte o Projeto Político Pedagógico da referida escola que ali está sendo posto em prática sob a orientação da legislação brasileira, notadamente a LDB nº. 9.394/96, obtivemos de uma ex-gestora da escola, já aposentada no momento da abordagem, o seguinte relato: “a partir do momento em que assumimos a administração desta unidade de ensino nos responsabilizamos e nos comprometemos em realizar um trabalho sério e dinâmico que nos trouxesse êxito no processo de ensino e aprendizagem” (ex-gestora da escola em entrevista datada de 15 de maio de 2017).

Podemos ler no PPP da Escola “Lírio do Vale” que a missão da escola é: “realizar uma ação educativa no contexto social onde se situa favorecendo o desenvolvimento das habilidades do educando ajudando-o a situar-se historicamente na sociedade em que vive”, conforme preceitua a Lei da Educação brasileira.

Consideramos que essa afirmação contida no PPP da escola segue modelos de registros comumente encontrados na literatura acadêmica e que são utilizados em documentos escolares principalmente para justificar a finalidade do PPP e se coadunar com as políticas nacionais de inclusão. Queremos ressaltar que o fato de estar no registro do PPP não significa que esteja posto em prática.

Quanto à visão de futuro, destaca o PPP da escola que ali existe um espaço de integração de todos os segmentos pautados numa filosofia do respeito à diversidade individual e cultural de cada aluno, com base no pensamento de Paulo Freire (2010) e seus pressupostos humanizadores de educação, enfatizando que a escola é lugar de fazer amigos, visto que é “construída por gente, para gente se educar” (p.11).

Na observação in loco do campo investigado foi possível percebermos que existe a recepção de todos os alunos que procuram a escola investigada numa perspectiva proativa capaz de avançar para o paradigma da inclusão escolar irrestrita, mas esse processo precisa ser melhorado, afirmado em situações diversas, conforme apontam os resultados dos inquéritos por questionário aplicados aos alunos e a pais dos alunos.

O PPP da Escola “Lírio do Vale” traz a informação de que o Ensino Fundamental, nos anos iniciais funciona no turno matutino com 05 turmas do 1º ao 5º ano, atendendo

alunos do entorno da escola e adjacências oriundas de famílias de classes média e baixa. Alguns dos pais são semialfabetizados e outros analfabetos funcionais, ou seja, são famílias de lavradores, marceneiros, ambulantes, empregadas domésticas, trabalhadores artesanais e operários informais que estudaram em condições precárias (escolas rurais com professores leigos).

O PPP pontua que as famílias dos alunos ali matriculados possuem problemas de desestruturação familiar com mães solteiras, pais alcoólatras ou viciados em drogas, alguns filhos já delinquentes juvenis ou com NEE, necessitando de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tal dado foi confirmado nos dossiês dos alunos.

Utilizamos a análise do PPP e comparamos com os dossiês dos alunos, para compreender nesses registros escolares as características econômica e cultural das famílias dos alunos, com o fim de identificá-la na perspectiva da inclusão escolar. Os dossiês escolares são fichas que no momento da matrícula são preenchidas com dados das famílias dos alunos declinadas pelos responsáveis dos mesmos naquele contexto.

Se, conforme orientação da CF 1988, a escola inclusiva deve priorizar igualdade de condições para acesso e permanência de seus alunos na escola, na escola investigada, é corrente a condição e acesso, mas se observarmos os relatórios anuais, muitos alunos evadem por motivações diversas, principalmente pela mudança dos seus familiares motivada por desemprego e busca de melhores condições de trabalho em outras cidades. A gratuidade do ensino é real, no entanto faltam por vezes espaços para absorver a demanda que procura a escola, por outro lado, faltam professores, e nesse contexto a gestão de qualidade se tornar difícil de ser assegurada.

A existência do PPP, per si, não garante a evolução positiva da escola, não diminui a repetência, nem a evasão, não contribui para melhorar os índices educativos e nem a inclusão conforme querem nossos governantes, a partir da legislação vigente.

Ao analisarmos o PPP da escola investigada temos a percepção de que o mesmo não foi produzido para dar apoio a construção de uma escola inclusiva, pois não contempla em seu texto os aportes que caracterizam uma escola como sendo inclusiva. Consideramos ser um documento muito técnico e pouco prático, não trazendo contribuições que possam orientar aos seus partícipes na construção de uma escola inclusiva.

Nesse sentido podemos inferir que é pouca a contribuição dada pelo PPP na construção de uma escola inclusiva, mas isso não impede que tenhamos a percepção de

que existem na rotina da escola investigada práticas de inclusão, políticas de inclusão que estão sendo adotadas por alguns sujeitos implicados no contexto, notadamente os professores e os coordenadores e supervisores, além de percebermos na observação da rotina da escola culturas inclusivas por parte da equipa docente, fato que nos permite destacar que a escola investigada está caminhando, embora lentamente, na busca da inclusão desejada e desejável no contexto educativo atual.

5.2. Apresentação, análise e discussão dos resultados dos Questionários

5.2.1. Gestor Escolar

Cabe ao gestor escolar gerir a mudança num movimento em direção a escola inclusiva e para que isso aconteça cabe ao mesmo, a luz da experiência adquirida através do seu trabalho e das laterações contidas na legislação educacional no contexto vivido, buscar se apoiar numa literatura especializada e nas práticas observadas na escola lugar onde atua. A visão que prevalece atualmente no sentido de caminharmos para uma escola inclusiva é a de que todos os alunos devem ser educados com seus pares em ambiente de escola regular (Pijl, Meijer e Hegarty,1997), sendo essa prerrogativa de vital importância para que as mudanças na estrutura escolar encorajem uma inclusão sistemática com a participação e o empoderamento do gestor escolar.

Stangvik (1997) vê a promoção da escola inclusiva através das políticas, das práticas e da cultura escolar relacionando-a com a organização pedagógica, financeira e administrativa da escola, funções que são de alçada do gestor escolar, o qual deve ser capaz de enfrentar os ditames da sociedade capitalista que por sua natureza individualista é excludente.

Assim, cabe ao gestor a percepção das oportunidades que podem ser dadas a todos os alunos e seus professores para que participem de forma equânime de todas as atividades educativas, de trabalho, lazer, consumo, comunitárias e domésticas que se apresentem na escola, implicando um nível mais elevado da escola que temos e da escola que se pretende inclusiva. Fullan (1996) defende que todos os gestores escolares devem aprender ativamente a viver a mudança de molde a exercer uma ação positiva na construção da escola inclusiva.

DIMENSÃO A - CRIANDO CULTURAS INCLUSIVAS

Indicadores da Dimensão A1- Construindo o sentido de comunidade

Para esse indicador priorizamos o tratamento dos dados com a utilização de Tabelas, na medida em que tivemos um só inquirido para cada Indicador de cada Dimensão. Obtivemos dos indicadores da Dimensão A1 (Tabela 3 – Gestor – Construindo o sentido de comunidade), respostas que denotam a opinião do gestor escolar quando concorda que as diferentes comunidades locais estão envolvidas com a escola lugar da investigação e convivem em harmonia; a seguir concorda em parte que os profissionais e gestores da referida escola trabalham de forma construtiva; no quesito seguinte concorda que na escola existe um trabalho de parceria entre os profissionais e os alunos com respeito mútuo; bem como colaborando entre si. No tocante aos alunos, o gestor concorda em parte que estes se ajudam mutuamente e na mesma proporção. Por fim o gestor concorda em parte que se sente bem na escola investigada da qual faz parte.

Desse resultado podemos inferir que o gestor da Escola “Lírio do Vale” vê o ambiente escolar propício ao desenvolvimento educativo e inclusivo, conforme nos aponta a Tabela 3, a seguir:

Tabela 4: Gestora - Construindo o sentido de comunidade

Indicadores da Dimensão A.1 – Construindo o sentido de comunidade	Concordo	Concordo em parte	Discordo	Nada a declarar
As diferentes comunidades locais estão envolvidas com esta escola	X			
Os profissionais e os gestores desta escola trabalham de forma construtiva		X		
Existe nesta escola um trabalho de parceria entre os profissionais e os pais	X			
Os profissionais desta escola colaboram entre si	X			
Os profissionais e os alunos desta escola tratam-se mutuamente com respeito	X			
Os alunos desta escola ajudam-se mutuamente	X			
Eu sinto-me bem nesta escola		X		

Ressalte-se que a gestora se manteve durante nossa presença na escola, distanciada do nosso trabalho, talvez para nos deixar trabalhar na coleta das informações sem sua intervenção, embora esperássemos mais proximidade e ajuda do mesmo. De qualquer forma, ele permitiu nossa estada em campo e disponibilizou uma ambiência salutar durante nossa estada em campo.

Sabemos que a educação inclusiva é a realização da escola democrática, onde os alunos devem e participar de todas as atividades da escola e nesse sentido não somente matriculados e frequentes, haja vista esse comportamento não ser inclusão e sim integração conforme nos recorda Mantoan (2006) em suas reflexões.

Dessa forma, independente das suas limitações o aluno deve participar das atividades laborais, esportivas e didático-pedagógicas da escola, em seu tempo e em atendimento as suas condições físicas e mentais, assegurado-se do respeito às diferenças de cada um e de todos.

Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos pedagógicos se redefinam com vista a educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças. Nesse sentido é importante destacar que o PPP da escola investigada, não aponta em seu projeo político pedagógico para a garantia e oferecimento das condições apontadas.

A Tabela 4, a seguir, demonstra os resultados encontrados em nosso inquérito sobre a Dimensão A2 – Estabelecendo valores inclusivos.

Indicadores da Dimensão A2 - Estabelecendo valores inclusivos

Partimos do princípio de que todos os valores são importantes para o desenvolvimento de uma educação inclusiva tendo em vista valores como a equidade, a participação, o respeito à diversidade e a sustentabilidade, nessa dimensão procurámos obter do gestor escolar o seu entendimento sobre estes valores que são estratégicos na perspectiva de uma escola inclusiva.

Tendo em vista esta Dimensão A2 nessa investigação os resultados encontrados estão a caminho da inclusão na medida em que acredita na viabilização dos seus papeis sociais dos sujeitos implicados no contexto escolar quando segundo o inquirido compartilham e valorizam a cada um e a todos de forma igual respeitando-se e respeitando aos outros, como sujeitos humanos que assumem papéis específicos, mas com objetivos similares com vistas a derrubar as barreiras à aprendizagem e combater a discriminação que ainda existe nesse contexto escolar, seja ela de gênero, de etnia, de orientação religiosa ou de dificuldades de aprendizagem.

Tabela 5: Gestora - Estabelecendo valores inclusivos

Indicadores da Dimensão A.2 – Estabelecendo valores inclusivos	Concordo	Concordo em parte	Discordo	Nada a declarar
Existem nesta escola expectativas elevadas de desempenho para todos os alunos.	X			
Os profissionais, os órgãos de gestão, os alunos e pais compartilham uma filosofia de inclusão.		X		
Todos os alunos são valorizados de igual forma.	X			
Os profissionais e os alunos respeitam-se uns aos outros, como seres humanos e sujeitos que assumem papéis específicos.	X			
Os profissionais procuram remover barreiras à aprendizagem e a participação em todos os aspectos da vida escolar.	X			
Esta escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.	X			

Percebemos que a gestora inquirida, em certa medida, já apresenta uma conscientização sobre a importância da escola inclusiva, a qual se viabiliza mediante a construção de valores, como a crença no desempenho de todos independente de suas limitações *apriori* expressos na Tabela 4, compartilhando de todos os momentos educativos e didáticos-pedagógicos específicos, valores que são promotores dessa escola inclusiva conforme apontam Booth e Ainscow (2011).

Seguindo esse raciocínio, partimos para a Dimensão B, que trata da produção das políticas inclusivas no contexto escolar.

DIMENSÃO B - PRODUZINDO POLÍTICAS INCLUSIVAS

Indicadores da Dimensão B.1 – Desenvolvendo uma escola para todos

O *slogan* “escola para todos” tem sido utilizado de forma indiscriminada por governos estaduais e municipais para publicizar políticas educacionais que na maioria das vezes estão longe de atenderem as prerrogativas do que seja “uma escola para todos”.

Nesse sentido, seguindo Booth e Ainscow (2011), procurámos respostas aos indicadores da Dimensão B1: desenvolvendo uma escola para todos, junto ao gestor, para perceber o que, em sua opinião, caracteriza o que seja “uma escola para todos”.

Tabela 6: Gestora - Desenvolvendo uma escola para todos

Indicadores da Dimensão B.1 – Desenvolvendo uma escola para todos	Concordo	Concordo em parte	Discordo	Nada a declarar
A contratação e a promoção dos profissionais são feitas de forma transparente e justa.				X
Os novos profissionais recebem ajuda para se adaptar à escola	X			
A escola procura admitir todos alunos da sua localidade.	X			
A escola procura ter o seu espaço físico acessível a todos.	X			
Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola.	X			
A escola organiza as turmas de forma a dar oportunidade a todos os alunos.	X			

Mediante os resultados coletados a inquirida indica que a escola caminha para a construção de uma cultura escolar inclusiva que comporte valores inclusivos e políticas sociais inclusivas mediante reconhecimento de atitudes colaborativas, que demonstram sensibilidade aos problemas que chegam a escola, contribuindo para a adaptação de todos, sejam eles professores ou alunos, oportunizando-lhes assim a inclusão que preconiza os fundamentos da escola inclusiva.

No que se refere à contratação e promoção dos profissionais de forma transparente e justa, a gestora deixa como recado que muitas vezes, ela não pode fazer muito, visto que essa contratação independe da sua gerência, uma vez que os profissionais são selecionados e contratados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

A seguir tratamos da Dimensão B2 “Organizando o apoio a comunidade”, na qual mediante sua aplicação ao gestor e posterior análise, obtivemos os resultados apresentados a seguir.

Indicadores da Dimensão B.2 – Organizando o apoio a comunidade

Tabela 7: Gestora - Organizando o apoio a comunidade

Indicadores da Dimensão B.2 – Organizando o apoio a comunidade	Concordo	Concordo em parte	Discordo	Nada a declarar
---	-----------------	--------------------------	-----------------	------------------------

O <i>bullying</i> é desencorajado	X			
A escola adota políticas eficazes de minimização da exclusão de alunos por motivos disciplinares	X			
Existe articulação entre as políticas adoptadas para lidar com questões comportamentais e de aconselhamento e as políticas de desenvolvimento curricular e de apoio à aprendizagem		X		
As barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas.		X		
Os dispositivos normativos e de orientação técnico-pedagógica existente são usados no sentido de reduzir as barreiras à participação e à aprendizagem de todos os alunos	X			
As políticas relativas às "necessidades educativas especiais" são claras e objetivamente políticas de inclusão		X		
As ações de formação dos profissionais contribuem para responder à diversidade dos alunos	X			
Todas as formas de apoio são coordenadas	X			

Temos no contexto escolar atual a percepção de que a escola às vezes é um laboratório e outras vezes um espelho da sociedade hodierna. Nessa medida muitos casos de abuso sexual, de bulling, de desrespeito à moral e costumes que a sociedade convive, estão reproduzidos na escola ou de lá são levados para o convívio social, tanto que temos trabalhos académicos que falam recorrentemente de situações adversas na escola sejam por parte de professores, de alunos e entre os mesmos.

Assim procuramos saber da gestora da E. Lírio do Vale como se apresentavam naquele momento em sua rotina escolar as situações de bulling, exclusão, situações comportamentais, atitudinais e de valores que fugissem as normas de conduta que a escola deve ter e que necessariamente devem estar contidas no texto norneador do processo educativo que é o PPP da escola.

Pelos resultados apresentados, a gestora concorda que o *bullying* é desencorajado na escola e que são utilizadas políticas eficazes de minimização da exclusão de alunos por motivos disciplinares. Em relação à articulação entre as políticas adoptadas para lidar com questões comportamentais e de aconselhamento e as políticas de desenvolvimento curricular e de apoio à aprendizagem junto aos professores que lidam com o currículo escolar, a gestora concorda em parte com estas afirmações.

Concorda em parte quanto às políticas relativas às "necessidades educativas especiais" serem políticas de inclusão. Em seguida a gestora concorda que existe por parte da gestão políticas de orientação técnico-pedagógicas que contemplam o respeito entre todos e para todos de forma igual com vista a atender a diversidade dos alunos.

Entendemos que a inclusão escolar ou, mais precisamente, a escola inclusiva deva se ancorar em pressupostos democráticos conforme aponta a nossa Constituição

Federal de 1988 e que a promoção de práticas inclusivas se inicie pela organização da aprendizagem, que pressupõe a participação e colaboração de todos os sujeitos envolvidos nas atividades realizadas dentro e fora da escola, mediadas pelo planejamento de todas as atividades norteadas pelo PPP, levando em conta as especificidades de cada um dos sujeitos, voltado para a construção de uma escola inclusiva.

Embora a escola não seja independente do sistema de ensino, ela pode se articular e interagir com a comunidade tomando decisões relativas às particularidades de seu estabelecimento de ensino e da sua comunidade. Do ponto de vista cultural e educacional, encontramos poucas experiências de cultivo de hábitos democráticos por parte da escola.

Gadotti (2004) manifestam suas posições sobre a construção da democracia na escola e afirmam que esse tipo de gestão constitui um passo relevante no aprendizado da democracia. Nesse sentido, fazem a diferença: as políticas relativas aos apoios às diferenças, a possibilidade de participação da comunidade no âmbito das ações da escola, o combate à exclusão. Enfim, o modo de trabalhar os conteúdos com os alunos e com seus familiares.

DIMENSÃO C - PROMOVENDO PRÁTICAS INCLUSIVAS

Para a escola inclusiva, inclusão é um paradigma em termos de educação, uma concepção de escola, onde a igualdade de oportunidades e participação, a equidade educativa, a diversidade cultural, os valores de uma cultura de cooperação e de interajuda estão subjacentes a todas as práticas educativas (Sasaki, 1999).

A educação inclusiva representa a preocupação com um grupo específico para um combate às barreiras que se colocam à aprendizagem e à participação (Booth & Ainscow, 2011). Refere-se a uma vasta gama de estratégias, atividades e processos que visam tornar uma realidade os direitos universais para a qualidade e uma educação eficiente e adequada.

Por outro lado, a escola inclusiva reconhece que a aprendizagem começa no nascimento e continua ao longo da vida, e inclui a aprendizagem em casa, na comunidade, em situações formais, informais e não formais permitindo que as comunidades, sistemas e estruturas em todas as culturas e contextos combatam a discriminação, celebrem a

diversidade, promovam a participação e superem as barreiras da aprendizagem e participação para todas as pessoas.

A promoção e práticas inclusivas na escola faz parte de uma estratégia mais vasta para a promoção do desenvolvimento inclusivo, com o objectivo de criar um mundo onde exista paz, tolerância, uso sustentável de recursos, justiça social, e onde as necessidades básicas e direitos para todos se complementem.

É sob este ideal inclusivo, em permanente difusão ao longo dos últimos anos, com conquistas sucessivas, que se ergue a escola contemporânea, sob a roupagem de “Escola Inclusiva” e com o lema de “Uma Escola para Todos”.

Nesta escola de todos e para todos, defende-se o princípio fundamental de que os alunos, independentemente das suas singularidades pessoais e sociais, têm direitos, sendo a equidade educativa e a participação de todos na vida escolar, a base da pirâmide dos direitos reconhecidos como fundamentais (Correia, 2008, p. 45).

A educação inclusiva vem, assim, colocar desafios à escola conforme destacam Piscalho e Pappamikail (2014, p. 22)

esta deve estar preparada para o reforço da sua ação e das suas equipas, aludindo para a existência de um único sistema educativo e não para a dualidade de sistemas – regular e especial, reforçando a necessidade de capacitação de todos os professores para trabalharem com a diferença na sala de aula e na escola, no sentido de uma orientação flexível que contribua para uma melhoria na resposta a todos os alunos.

Dessa forma, o sistema de educação inclusivo deve estruturar-se e desenvolver-se de acordo com a diversidade de características das crianças e jovens, as diferentes necessidades ou problemas e, portanto, a diferenciação de medidas no sentido de promover competências universais que permitam a autonomia, sucesso e acesso à cidadania plena por parte de todos.

O trabalho deve ser desenvolvido no sentido de promover a inclusão escolar de todos, incidindo sobre as suas potencialidades e capacidades, através de estratégias e recursos, que se baseiem no estabelecimento de uma organização escolar facilitadora dessas medidas e da cooperação entre professores.

Assim, ao ser questionada sobre a Dimensão C1 - Organização da aprendizagem, na U. E. Lírio do Vale, a gestora destacou que concorda que nessa escola todos participam das atividades da escola e fora da escola, da mesma forma concorda que as atividades escolares que são passadas para casa também denotam um processo de compartilhamento com os pais dos alunos em suas tarefas escolares onde os mesmos podem reaprender alguns valores e práticas educativas, tendo para isso o apoio dos professores como

corresponsáveis na aprendizagem e na participação de todos no processo educativo.

Em continuação a gestora concorda que cabe aos professores demonstrarem também esse comportamento colaborativo no desenvolvimento de suas atividades didático-pedagógicas, demonstrando respeito aos alunos e aos companheiros de trabalho com vistas ao sucesso de todos os alunos. Quando em situação de avaliação das aprendizagens, a mesma seja colaborativa permitindo aquilo que Vygostyki orienta através da experiência da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Apesar de esses avanços que pontuam o inquérito da gestora, esta concorda em parte que já exista por parte dos alunos essa consciência colaborativa e envolvimento com a aprendizagem, como fora uma auto-aprendizagem. Pelo que observamos nas respostas, a escola caminha para um futuro inclusivo, pois já compreende a diferença, vem se organizando para lidar com a diversidade e utiliza estilos de ensino colaborativo, assegurando a passos lentos que o conjunto dos escolares aprendam a lidar com as mudanças assegurando que todos os sujeitos implicados no contexto escolar sejam educados em conjunto.

Indicadores da Dimensão C.1 – Organizando a aprendizagem

Tabela 8: Gestora - Organizando a aprendizagem

Indicadores da Dimensão C.1 – Organizando a aprendizagem	Concordo	Concordo em parte	Discordo	Nada a declarar
Todos os alunos participam nas atividades realizadas fora da sala de aula.	X			
Os trabalhos para casa contribuem para o processo de aprendizagem de todos os alunos.	X			
Os professores de apoio são corresponsáveis na aprendizagem e na participação de todos os alunos.	X			
Os professores planejam, ensinam e avaliam de forma colaborativa.	X			
A disciplina na sala de aula tem por base o respeito mútuo.	X			
A avaliação tem como preocupação a aprendizagem com sucesso de todos os alunos.	X			
Os alunos aprendem colaborando uns com os outros.		X		
Os alunos são ativamente implicados na sua própria aprendizagem.		X		

As atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença.	X			
Nas aulas é encorajada a participação de todos os alunos.	X			
O ensino é planejado atendendo à aprendizagem de todos os alunos.	X			

Assim podemos inferir resumidamente que a gestora da escola investigada concorda que os professores da escola contribuem para organização da aprendizagem quando planejam suas atividades letivas, promovem a participação dos mesmos, ensinam e avaliam de forma colaborativa, orientando para o exercício do respeito mútuo e avaliam, que denota a compreensão das diferenças, tendo em vista a aprendizagem de todos os alunos.

Por outro lado, concorda em parte que os alunos aprendem colaborando uns com os outros e são ativamente implicados na sua própria aprendizagem, do que podemos inferir que são experiências e situações pontuais.

Indicadores da Dimensão C.2 – Mobilizando Recursos

Os indicadores da Dimensão C2: Mobilizando recursos, tem a ver com a imprevisibilidade dos recursos pedagógicos que dependem da gestão e do corpo docente da escola da escola e, conseqüentemente, o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem, talvez seja um dos desafios neste contexto, pois é neste momento que os professores buscam e criam alternativas, que poderão, ou não, atender às necessidades emergentes, procurando garantir as oportunidades de acesso e permanência na escola, através de uma educação de qualidade para todos.

Tabela 9: Gestora - Mobilizando Recursos

Indicadores da Dimensão C.2 – Mobilizando Recursos	Concordo	Concordo em parte	Discordo	Nada a declarar
A diferença entre os alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem		X		
Os conhecimentos especializados, experiências e competências adquiridas pelos profissionais da escola são plenamente aproveitados	X			
Os profissionais desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação	X			
Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados	X			

Os recursos da escola são distribuídos de forma justa contribuindo assim para apoiar a inclusão de todos os alunos	X			
--	---	--	--	--

A gestora concorda em parte que os professores aproveitam a diferença entre os alunos como recurso para o ensino e aprendizagem, por outro lado concorda que os conhecimentos especializados, experiências e competências adquiridas pelos profissionais da escola são plenamente aproveitados.

Outros pontos de concordância da gestora, está posto quando concorda que os profissionais desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem (metodologias) e a participação e que os recursos da escola são distribuídos de forma justa contribuindo assim para apoiar a inclusão de todos os alunos. Em contrapartida, concorda em parte que a diferença entre os alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem e os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados.

Em conversa informal foi afirmado que ainda que sejam promovidas ações de formação/sensibilização, estas ainda não são suficientemente aproveitadas pela equipa escolar para a dinamização da escola inclusiva, quer para docentes que trabalham diretamente com alunos ditos especiais quer para outros docentes do ensino regular, assim como para assistentes operacionais e para pais e encarregados de educação.

Ao final do questionário, foi solicitado à inquirida que ela indicasse 3 aspectos que mais gosta e 3 aspectos que gostaria que mudassem, sendo as respostas expressas na tabela a seguir:

Tabela 10: Gestora - o que o inquirido gosta na escola e o que gostaria que mudasse

Inquirido	Gosta	Gostaria que mudasse
Gestora	<ol style="list-style-type: none"> 1. Do ambiente escolar onde todos se respeitam. 2. Da amizade existente entre todos: a gestão e o corpo docente. 3. Da forma como a escola acolhe todos, indistintamente. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que as famílias fossem mais presentes 2. Mais recursos financeiros 3. Contratação de pessoal qualificado

A gestora ressalta o bom ambiente que se vive na escola e a amizade entre todos, bem como a maneira como todos são acolhidos na escola, sem discriminação às diferenças; enfoca na necessidade da presença das famílias na escola, em mais recursos financeiros e em mais pessoal qualificado, quando expressa a sua opinião sobre o que gostaria de mudar na escola.

É consensual que as famílias dos alunos deveriam estar mais presentes nas

atividades desenvolvidas, visto que, conforme entendimento de Crepaldi (2017, p. 11737) com a “[...] participação dos pais no processo de ensino aprendizagem, a criança fica mais confiante, uma vez que percebe que todos se interessam por ela, e também porque passam a conhecer quais são as dificuldades e quais os conhecimentos que ela tem”. É consensual, também, que os recursos financeiros não dão conta de manter a escola na perspectiva da inclusão, sobrecarregando a responsabilidade da gestão e corpo docente criando estratégias na superação das suas dificuldades. Precisáramos de incentivo para melhorar a qualificação dos quadros de professores, pois não podemos liberar muitos professores para educação continuada em serviço porque não temos como substituí-los nas suas salas de aula.

A Escola Inclusiva, segundo Mendonça (2013), é uma escola que desafia os educadores a implementarem a escola para todos, adequando-se diante das necessidades de seu alunado, de forma que não só favoreça a permanência destes, mas que efetivamente proporcione a aprendizagem com qualidade. Segundo Martins (2008), a escola inclusiva deverá modificar-se de modo a atuar de acordo com as necessidades do alunado, buscando qualificar a educação de todos.

5.2.2. Coordenador Escolar

Ainscow (1997) sugere que as equipas escolares exerçam a liderança transformacional dividida e partilhada por toda escola e que, ao ser combinada com a visão pessoal se transforme numa força irresistível de mudança organizativa e esse papel cabe ao coordenador pedagógico que em função colaborativa conduz a adoção de processos inclusivos do grupo dentro de um clima conducente a solução de problemas que simultaneamente reconhece o poder da ação individual sobre a coletiva, a qual sabemos não condiz com os pressupostos da escola inclusiva.

Cabe ao coordenador escolar a tarefa de dar respostas e acompanhamento a diversidade existente na escola sob forma de contribuição amparada pelas políticas educativas, o desempenho dos alunos e as necessidades da comunidade mais alargada (Ainscow, 1997). É o que Fullan chama de sair do molde prescrito há bastante tempo na escola básica.

DIMENSÃO A - CRIANDO CULTURAS INCLUSIVAS

Indicadores da Dimensão A1 - Construindo o sentido de comunidade

Tabela 11: Coordenadora pedagógica - Construindo o sentido de comunidade

Indicadores da Dimensão A.1 – Construindo o sentido de comunidade	Concordo	Concordo em parte	Discordo	Nada a declarar
Eu sinto-me bem nesta escola	X			
Os alunos desta escola ajudam-se mutuamente.		X		
Os profissionais desta escola colaboram entre si.				X
Os profissionais e os alunos desta escola tratam-se mutuamente com respeito.		X		
Existe nesta escola um trabalho de parceria entre os profissionais e os pais			X	
Os profissionais e os gestores desta escola trabalham de forma construtiva.		X		
As diferentes comunidades locais estão envolvidas com esta escola.		X		

Em relação às sete afirmações, tendo como enfoque a construção do sentido da comunidade, a coordenadora concorda com uma das afirmações, concorda em parte com quatro, discorda em uma e nada a declarar em outra, o que se pode considerar uma perspectiva positiva, relativamente ao objetivo das questões apresentadas.

Conforme se percebe, a coordenadora pedagógica difere do pensamento internalizado pela gestora atual da escola. Talvez, por vivenciar de forma mais direta a rotina escolar e ter um pensamento que se gesta em meio a um processo de desenvolvimento da prática de inclusão, na perspectiva de sua realização, uma vez que ela busca a inclusão escolar em sua totalidade.

Indicadores da Dimensão A2 - Estabelecendo valores inclusivos

Tabela 12: Coordenadora pedagógica - Estabelecendo valores inclusivos

Indicadores da Dimensão A.2 – Estabelecendo valores inclusivos	Concordo	Concordo em parte	Discordo	Nada a declarar
Existem nesta escola expectativas elevadas de desempenho para todos os alunos	X			
Os profissionais, os órgãos de gestão, os alunos e pais compartilham uma filosofia de inclusão.		X		
Todos os alunos são valorizados de igual forma	X			
Os profissionais e os alunos respeitam-se uns aos outros, como seres humanos e sujeitos que assumem papéis específicos.	X			
Os profissionais procuram remover barreiras à aprendizagem e a participação em todos os aspectos da vida escolar.	X			

Esta escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.	X			
---	---	--	--	--

Em relação as afirmações da Dimensão A.2, que tem por objetivo estabelecer valores inclusivos, a coordenadora pedagógica concorda com cinco das seis afirmações e concorda em parte com uma.

Entre as afirmações que a coordenadora pedagógica concorda, estão: a existência de expectativas elevadas de desempenho para todos os alunos, o que só é possível porque todos são tratados da mesma maneira, têm as mesmas oportunidades de aprendizagem e procura-se atender aqueles que ainda não alcançaram as expectativas desejadas, removendo as barreiras existentes à aprendizagem e participação em todos os aspetos da vida escolar e, assim, todos os alunos são valorizados de igual forma, respeitando-se mutuamente e minimizando a discriminação.

Na concepção da coordenadora pedagógica da escola investigada, a escola ainda não compartilha uma filosofia de inclusão de todos.

DIMENSÃO B - PRODUZINDO POLÍTICAS INCLUSIVAS

Indicadores da Dimensão B.1 – Desenvolvendo uma escola para todos

Tabela 13: Coordenadora pedagógica - Desenvolvendo uma escola para todos

Indicadores da Dimensão B.1 – Desenvolvendo uma escola para todos	Concordo	Concordo em parte	Discordo	Nada a declarar
A contratação e a promoção dos profissionais são feitas de forma transparente e justa				X
Os novos profissionais recebem ajuda para se adaptar à escola		X		
A escola procura admitir todos alunos da sua localidade	X			
A escola procura ter o seu espaço físico acessível a todos	X			
Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola		X		
A escola organiza as turmas de forma a dar oportunidade a todos os alunos		X		

Neste inquérito a coordenadora pedagógica concorda que a escola procura admitir todos alunos da sua localidade, além de ter seu espaço físico acessível para todos. No entanto, de acordo com a coordenadora, a escola necessita ainda melhorar a qualidade de atendimento aos novos alunos e professores, dados que justificam a concordância em

parte, no que diz respeito a auxílio aos novos professores, integração dos novos alunos à escola e a organização das turmas de forma de dar oportunidades a todos.

No que diz respeito a contratação e promoção dos profissionais de forma transparente e justa, a coordenadora nada declara, talvez porque esta é uma questão que é de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação de Jacundá-PA.

Indicadores da Dimensão B2 - Organizando apoio para a comunidade

Tabela 14: Coordenadora pedagógica - Organizando apoio para a comunidade

Indicadores da Dimensão B.2 – Organizando apoio para a comunidade	Concordo	Concordo em parte	Discordo	Nada a declarar
O <i>bullying</i> é desencorajado	X			
A escola adota políticas eficazes de minimização da exclusão de alunos por motivos disciplinares		X		
Existe articulação entre as políticas adoptadas para lidar com questões comportamentais e de aconselhamento e as políticas de desenvolvimento curricular e de apoio à aprendizagem		X		
As barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas	X			
Os dispositivos normativos e de orientação técnico-pedagógica existentes são usados no sentido de reduzir as barreiras à participação e à aprendizagem de todos os alunos		X		
As políticas relativas às "necessidades educativas especiais" são claras e objetivamente políticas de inclusão			X	
As ações de formação dos profissionais contribuem para responder à diversidade dos alunos	X			
Todas as formas de apoio são coordenadas	X			

Quanto à questão do *bullying* este é desencorajado, concorda a coordenadora, pois em uma escola que se pretende ser inclusiva não pode haver situações dessa ordem e o *bullying* é crime, portanto punível por lei.

Nessa escola a coordenadora concorda em parte que há políticas eficazes de minimização da exclusão de alunos por motivos disciplinares, até porque ainda não faz parte do planejamento anual a formação aos professores com vista a uma orientação eficaz e efetiva no enfrentamento da indisciplina escolar, as ações que se apresentam são em sua maioria tomadas no calor da hora, ou seja, no momento da ocorrência e se traduzem por advertência, suspensão ou mesmo transferência da escola, mas isso somente em momentos mais drásticos quando não há acordo entre a escola, o aluno e seus pais.

Existe articulação entre as políticas adotadas para lidar com questões comportamentais e de aconselhamento e as políticas de desenvolvimento curricular e de apoio à aprendizagem, este indicador teve a concordância em parte pelo coordenador da escola, na medida em que, segundo expressão do mesmo, falta uma articulação mais pró ativa entre professores e coordenação no sentido de um desenvolvimento curricular que propicie a melhoria da aprendizagem e conseqüentemente melhore o comportamento do aluno com o apoio da coordenação através do acompanhamento do aluno e da presença de seus pais na escola.

Concorda em relação ao indicador com relação as barreiras que impedem a frequência são reduzidas, inclusive tendo uma atenção especial as condições que contribuem para que isso ocorra, a escola oferece fardamento, livros e merenda escolar que são atrativos que contribuem para a frequência do aluno, cuidando também para que o professor não falte às aulas diárias. A coordenadora da escola investigada concorda em parte que os dispositivos normativos e de orientação técnico pedagógica existentes são usados no sentido de reduzirem em parte as barreiras à participação e à aprendizagem de todos os alunos.

A coordenadora pedagógica inquirida concorda que todas as formas de apoio desenvolvidas na escola são coordenadas; concorda também que as ações de formação dos profissionais contribuem para responder a diversidade dos alunos; no entanto discorda em relação as políticas relativas as necessidade educativas especiais, que para o mesmo não tão claras e nem objetivam em sua totalidade as práticas de inclusão. Este posicionamento pode ter como pressuposto que as políticas educativas em nosso país, vão muito na perspectiva dos interesses económicos e políticos da sociedade, principalmente quando, em período de eleições, precisam estar mais ostensivas na perspectiva de garantirem reeleições partidárias.

DIMENSÃO C - PROMOVENDO PRÁTICAS INCLUSIVAS

Indicadores da Dimensão C1 – Organizando a aprendizagem

Tabela 15: Coordenadora pedagógica - Organizando a aprendizagem

Indicadores da Dimensão C.1 – Organizando a aprendizagem	Concor	Concor	Discor	Nada a declara
--	--------	--------	--------	----------------

O ensino é planejado atendendo à aprendizagem de todos os alunos	X			
Nas aulas é encorajada a participação de todos os alunos	X			
As atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença	X			
Os alunos são ativamente implicados na sua própria aprendizagem	X			
Os alunos aprendem colaborando uns com os outros		X		
A avaliação tem como preocupação a aprendizagem com sucesso de todos os alunos	X			
A disciplina na sala de aula tem por base o respeito mútuo		X		
Os professores planejam, ensinam e avaliam de forma colaborativa		X		
Os professores de apoio são corresponsáveis na aprendizagem e na participação de todos os alunos	X			
Os “trabalhos para casa” contribuem para o processo de aprendizagem de todos os alunos		X		
Todos os alunos participam nas atividades realizadas fora da sala de aula			X	

Para a coordenadora pedagógica o ensino é planejado com vista ao atendimento à aprendizagem de todos os alunos; sendo encorajada a participação de todos os alunos nas aulas. Nesse sentido, as atividades de aprendizagem levam à compreensão da diferença e da diversidade humana, esses pontos são relevantes no ambiente escolar inclusivo e a coordenação pedagógica está vigilante a esses momentos de planejar e ensinar nessa escola, implicando os alunos. Por outro lado, segundo a coordenadora, somente em parte os alunos aprendem colaborando uns com os outros, não sendo possível ainda termos esse comportamento na totalidade dos alunos.

Ainda na concepção da inquirida, nessa escola a avaliação tem como preocupação a aprendizagem com sucesso de todos os alunos, corresponsabilizando os professores de apoio pela aprendizagem e participação de todos os alunos. Discorda da afirmação “Todos os alunos participam nas atividades realizadas fora da sala de aula.

Indicadores da Dimensão C2 – Mobilizando Recursos

Tabela 16: Coordenadora pedagógica - Mobilizando Recursos

Indicadores da Dimensão C.2 – Mobilizando Recursos	Concordo	Concordo em parte	Discordo	Nada a declarar
A diferença entre os alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem	X			

Os conhecimentos especializados, experiências e competências adquiridas pelos profissionais da escola são plenamente aproveitados	X			
Os profissionais desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação	X			
Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados			X	
Os recursos da escola são distribuídos de forma justa contribuindo assim para apoiar a inclusão de todos os alunos	X			

Existe concordância por parte da coordenadora de que nesta escola a diferença entre os alunos é utilizada como recurso para otimizar o ensino e a aprendizagem, aproveitando plenamente os conhecimentos especializados, experiências e competências dos profissionais da escola. Concorda, ainda, que os recursos da escola são distribuídos de forma justa contribuindo, assim, para apoiar a inclusão de todos os alunos. Discorda do item 4, o qual diz respeito ao conhecimento e utilização dos recursos da comunidade.

Tabela 17: Coordenadora pedagógica – O que gosta e o que gostaria que mudasse na escola

Inquirido	Gosta	Gostaria que mudasse
Coordenadora	<ol style="list-style-type: none"> Do respeito dispensado aos alunos. Da acessibilidade da escola. Do compromisso com a aprendizagem dos alunos. 	<ol style="list-style-type: none"> Falta de apoio por parte da Secretaria Municipal de Educação. Melhor distribuição dos recursos Falta de parceria da comunidade escolar.

Em relação as coisas que a coordenadora escolar da E.M.E.F.”Lirio do Vale” mais gosta, a mesma disse gostar do respeito dispensado aos alunos, considera também a acessibilidade da escola. Em conversa informal informou que as condições de acessibilidade que se têm desenvolvido nos últimos anos podem ser uma das melhores coisas que a gestão dela tenha feito em parceria com as colegas da gestão administrativa-financeira e pedagógica, visto que a escola tem alunos cadeirantes e com baixa visão decorrendo daí a necessidade de rampas adaptadas e guias de locomoção para os mesmos: “ este comportamento faz parte de nossa política de inclusão” disse-nos a coordenadora escolar. Outra coisa que ela diz gostar na escola é o compromisso que os professores tem com seus alunos, com os horários de aula e com a responsabilidade que eles demonstram com o trabalho desenvolvido, a par de algumas coisas que ainda não estão bem organizadas, disse-nos a referida senhora “ eu gosto da minha escola”. Essa expressão nos marcou profundamente, pois foi possível perceber que a coordenadora escolar realmente gosta do que faz. Falta-lhes segundo a coordenadora escolar apoio por parte da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), falta mais apoio por parte da comunidade e

melhor distribuição de recursos.

5.2.3. Supervisor Escolar

Quando se fala em supervisor escolar temos a ideia de que seja um profissional contratado para supervisionar o trabalho de outras pessoas, subordinado a outro profissional, formando assim uma hierarquização organizacional, uma cadeia que se sustenta com o poder exercido por quem está no topo, no caso o gestor escolar.

Entretanto, o supervisor escolar é o profissional da educação que atua no espaço escolar como um agente mediador e facilitador do processo ensino-aprendizagem. Está diretamente ligado aos professores subsidiando suas ações e contribuindo para a evolução de todo o processo que envolve a aprendizagem, devendo ser dinâmico e competente em no exercício de suas funções.

É verdade que os profissionais envolvidos com estas questões necessitam além do provimento das condições físicas, materiais e didáticas, também precisam organizar e acompanhar as atividades de elaboração do plano de ensino e prestar assistência didática e pedagógica aos professores na sala de aula.

Libâneo (2004) destaca algumas características para o ato de coordenar/supervisionar:

a coordenação é um aspecto da direção, significando a articulação e a convergência do esforço de cada integrante de um grupo visando a atingir os objetivos. Quem coordena tem a responsabilidade de integrar, reunir esforços, liderar, concatenar o trabalho de diversas pessoas (p. 215).

Sergisvanni e Starrat (1986) dizem que esse profissional é aquele que “pode estimular a eficácia da interação pelo reconhecimento dos grupos informais, ajudando a descobrir e a promover padrões de interação dentro dos grupos e entre os grupos” (p.223).

Zieger (2003, p.7) nos diz que:

O supervisor educacional entra no espaço do pensar, planejar e desafiar educativo para os projetos serem construídos coletivamente. Um supervisor preocupado com a Vida (com V maiúsculo, mesmo) é aquele indivíduo que tem no currículo escolar a base das reflexões e ressignifica seu fazer cotidianamente. Nas reuniões pedagógicas, esse profissional provoca os educadores a pensarem sobre suas vidas e seus sonhos e os desafia a fazerem o mesmo com seus alunos, provoca a construção de projetos que “falem” no ontem para explicar o “hoje”, mas não só isto. Ele questiona o projeto de futuro, o que se pensa e se deseja fazer no Amanhã!

Entretanto, o que é visto na realidade é muito diferente do ideal proposto pelos

teóricos. O que se presencia são professores clamando a presença do supervisor escolar para controlar alunos difíceis ao que se refere à indisciplina; diretora implorando a sua presença para ajudá-lo no preenchimento de formulários burocráticos do sistema; as famílias desesperadas cobrando aprendizado de seus filhos; reuniões com a patrulha escolar; dentre outras que não são pertinentes a seu cargo, conforme destacam os sujeitos desta pesquisa.

O supervisor escolar atua também como orientador educacional, o que é complicado na prática, devido ao grande número de turmas que tem que atender... E, além disso, acontecem situações diversas que não podem esperar para um segundo momento para serem resolvidas. Atender os alunos com indisciplina e aqueles que esquecem materiais escolares são as emergências do cotidiano, e associado a isto, ter que fazer ligações telefônicas para pais ou responsáveis para auxiliarem na solução destes problemas (fala de alguns professores sintetizados pelo autor).

Diante desse quadro, será que existe espaço dentro da escola para que o profissional competente e possuidor de habilidades adquiridas com experiência e conhecimento teórico possam desenvolver suas atividades assim como foi disposta em lei? Esta inquietação permeia por todo âmbito educacional, sendo que duas pesquisadoras ao divulgarem os resultados de suas pesquisas sobre o tema constataram que:

A realização do trabalho na relação da prática burocrático-política é percebida nas falas de alguns dos coordenadores pedagógicos de que as prioridades são as questões de suporte pedagógico de orientação ao processo ensino/aprendizagem, assessoramento e implantação dos planejamentos, que acabam deixadas de lado em função de questões burocráticas, e isso, devido aos encaminhamentos impostos pelo sistema, ou seja, da Secretaria Municipal de Educação. Outros, relataram que desenvolvem seu trabalho conforme as políticas educacionais, associando-as à sua prática, porém, acabam por usar muito do seu tempo de trabalho com questões referentes à prática de orientação e assessoramento aos professores sobre planejamento, metodologia e avaliação, ainda que nem sempre isso seja possível (Miranda & Maccarini, 2007, p.2).

DIMENSÃO A - CRIANDO CULTURAS INCLUSIVAS

Indicadores da Dimensão A1- Construindo o sentido de comunidade

Tabela 18: Supervisora escolar - Construindo o sentido de comunidade

Indicadores da Dimensão A1 - Construindo o sentido de comunidade	Concordo	Concordo em parte	Discordo	Nada a declarar
Eu sinto-me bem nesta escola	X			
Os alunos desta escola ajudam-se mutuamente.			X	
Os profissionais desta escola colaboram entre si.	X			
Os profissionais e os alunos desta escola tratam-se mutuamente com respeito.	X			
Existe nesta escola um trabalho de parceria entre os profissionais e os pais		X		
Os profissionais e os gestores desta escola trabalham de forma construtiva.	X			
As diferentes comunidades locais estão envolvidas com esta escola.			X	

O supervisor da escola de educação básica ocupa um lugar de destaque dentro desta estrutura organizacional, pois é corresponsável pela gestão e qualidade do processo pedagógico, influenciando, direta ou indiretamente, o trabalho diário da equipe de professores.

Diante deste quadro, esta investigação procura conhecer a partir dos indicadores da Dimensão A como a supervisora escolar vê as atribuições e atuação dos profissionais da educação e dos alunos dentro da escola pública de educação básica lugar da investigação estabelecendo um paralelo entre a o plano legal e o real.

Assim em relação ao indicador *Eu sinto-me bem nesta escola* a supervisora da Escola “Lírio do Vale” diz concordar, ou seja, ela se sente bem na escola onde atua; no indicador seguinte *Os alunos desta escola ajudam-se mutuamente* a supervisora discorda, não vê nos alunos dessa escola esse comportamento de colaboração mútua; já em relação aos *profissionais desta escola colaboram entre si*, ele concorda que existe colaboração entre os profissionais da escola, bem como *tratam-se com respeito*; no tocante ao indicador *Existe nesta escola um trabalho de parceria entre os profissionais e os pais*, a supervisora concorda parcialmente; quanto ao item *Os profissionais e os gestores desta escola trabalham de forma construtiva* há concordância da supervisora e a mesma discorda que *As diferentes comunidades locais estão envolvidas com esta escola*.

Frequentemente observa-se uma separação entre a área administrativa e a área pedagógica das instituições escolares, sendo esta última relegada ao segundo plano no rol das atribuições do supervisor escolar. Essa situação é vivenciada por nós, que no cotidiano das escolas públicas presenciamos a real atuação do supervisor escolar dentro da

instituição, que está longe de ser a ideal.

Indicadores da Dimensão A2 - Estabelecendo valores inclusivos

Tabela 19: Supervisora escolar - Estabelecendo valores inclusivos

Indicadores da Dimensão A2 - Estabelecendo valores inclusivos	Concordo	Concordo em parte	Discordo	Nada a declarar
Existem nesta escola expectativas elevadas de desempenho para todos os alunos	X			
Os profissionais, os órgãos de gestão, os alunos e pais compartilham uma filosofia de inclusão.	X			
Todos os alunos são valorizados de igual forma	X			
Os profissionais e os alunos respeitam-se uns aos outros, como seres humanos e sujeitos que assumem papéis específicos.	X			
Os profissionais procuram remover barreiras à aprendizagem e a participação em todos os aspectos da vida escolar.		X		
Esta escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.				X

No que respeita aos indicadores da Dimensão A2 as respostas do supervisor escola da escola investigada foram as seguintes: concorda com **quatro** das afirmações da tabela. Por outro lado concorda em parte que *Os profissionais e os alunos respeitam-se uns aos outros, como seres humanos e sujeitos que assumem papéis específicos*. E nada declarou a respeito do indicador *Os profissionais, os órgãos de gestão, os alunos e pais compartilham uma filosofia de inclusão*.

Percebemos uma inconsistência nas respostas da supervisora em relação aos itens que concorda e ao item que não responde. Tal afirmação denota relativa assunção da escola a uma proposta de inclusão que não se coaduna com a discordância.

DIMENSÃO B - PRODUZINDO POLÍTICAS INCLUSIVAS

Indicadores da Dimensão B1– Desenvolvendo uma escola para todos

Tabela 20: Supervisora escolar - Desenvolvendo uma escola para todos

Indicadores da Dimensão B.1 – Desenvolvendo uma escola para todos	Concordo	Concordo em parte	Discordo	Nada a declarar
A contratação e a promoção dos profissionais são feitas de forma transparente e justa				X

Os novos profissionais recebem ajuda para se adaptar à escola	X			
A escola procura admitir todos os alunos da sua localidade	X			
A escola procura ter o seu espaço físico acessível a todos		X		
Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola	X			
A escola organiza as turmas de forma a dar oportunidade a todos os alunos	X			

Na dimensão “Desenvolvendo uma escola para todos” a supervisora escolar da escola investigada nada declarou em relação a: *A contratação e a promoção dos profissionais são feitas de forma transparente e justa*, mas concorda com **quatro** dos seis indicadores inseridos na tabela. Esta resposta se contradiz com as concordâncias anteriores, pois se a referida escola admite a todos alunos da localidade, ajuda-os a integrar-se e dá oportunidade a todos porque então, só em parte o espaço dessa escola é acessível a todos, nos pareceu que esse espaço está sim acessível a todos.

Indicadores da Dimensão B2 - Organizando apoio à comunidade

Tabela 21: Supervisora escolar - Organizando apoio à comunidade

Indicadores da Dimensão B.2 – Organizando apoio à comunidade	Concordo	Concordo em parte	Discordo	Nada a declarar
Todas as formas de apoio são coordenadas	X			
As ações de formação dos profissionais contribuem para responder à diversidade discente		X		
As políticas relativas às "necessidade educativas educacionais" são clara e objetivamente políticas de inclusão			X	
Os dispositivos normativos e de orientação técnico-pedagógica são usados para reduzir as barreiras à participação e à aprendizagem dos alunos	X			
Existe articulação entre as políticas adotadas para lidar com questões comportamentais e de aconselhamento e as políticas de desenvolvimento curricular e de apoio à aprendizagem	X			
A escola adota políticas eficazes de minimização da exclusão de alunos por motivos disciplinares	X			
As barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas	X			
O <i>bullying</i> é desencorajado		X		

Atentando para essa responsabilidade que o supervisor traz consigo, qual seja a de liderar sua equipe tendo como principal função a de mediador e articulador de todo o processo ensino-aprendizagem dos alunos, vislumbramos um profissional que anseia por

colocar em prática as teorias aprendidas nos cursos de formação, mas na maioria das vezes limitado pelo pouco tempo destinado às suas verdadeiras atividades, pois a maior parte deste é direcionada à resolução de questões burocráticas. Nos Indicadores da Dimensão B2, tendo em vista a Organização do apoio à comunidade escolar, o supervisor escolar concorda que com **cinco** dos oito indicadores questionados.

Concorda em parte com dois dos indicadores expressos e discorda com o indicador: As políticas relativas às "necessidade educativas educacionais" são clara e objetivamente políticas de inclusão.

A inconsistência que se apresenta de uma dimensão analisada a outra está presente nessa enquete levando-nos a atribuí-la a problemas nas relações pedagógicas entre os envolvidos. Sobre isso, Melo diz que “faz parte do convívio com os professores o sentimento de desconfiança, competição, disputa de influência e até de poder” (2005, p. 28).

As limitações de aproximação entre o supervisor e o corpo docente acarretam certas tensões, frustrações, desconfianças, as quais prejudicam a comunicação entre os mesmos, desta forma, a presença do supervisor acaba se tornando um incômodo e o professor passa a não ter confiança e liberdade para dividir com ele suas preocupações, anseios, dificuldades e/ou progressos. Portanto, para que se possam inibir possíveis situações tidas como “problemas” relacionais entre professores e supervisores, é inevitável que se criem condições necessárias às boas relações profissionais e também, interpessoais. Para que as ações necessárias á qualidade significativa no âmbito de trabalho, é imprescindível que tanto o supervisor, quanto o corpo docente trabalhem em equipe.

DIMENSÃO C - PROMOVENDO PRÁTICAS INCLUSIVAS

Indicadores da Dimensão C1 – Organizando a aprendizagem

Tabela 22: Supervisora escolar - Organizando a aprendizagem

Indicadores da Dimensão C.1 – Organizando a aprendizagem	Concor do	Concor do	Discor do	Nada a ver
--	--------------	--------------	--------------	---------------

O ensino é planejado atendendo à aprendizagem de todos os alunos	X			
Nas aulas é encorajada a participação de todos os alunos	X			
As atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença		X		
Os alunos são ativamente implicados na sua própria aprendizagem		X		
Os alunos aprendem colaborando uns com os outros		X		
A avaliação tem como preocupação a aprendizagem com sucesso de todos os alunos	X			
A disciplina na sala de aula tem por base o respeito mútuo		X		
Os professores planejam, ensinam e avaliam de forma colaborativa	X			
Os professores de apoio são corresponsáveis na aprendizagem e na participação de todos os alunos	X			
Os “trabalhos para casa” contribuem para o processo de aprendizagem de todos os alunos	X			
Todos os alunos participam nas atividades realizadas fora da sala de aula			X	

Para a Supervisora da escola o ensino é planejado com vistas a uma aprendizagem de todos os alunos e a avaliação é feita para promover o sucesso. Dessa forma, procuram envolver a família por meio dos “trabalhos para casa”, considerando que os mesmos possam contribuir para a aprendizagem dos alunos. Destacamos a concordância em parte da supervisora, ao afirmar que as atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença, bem como o envolvimento dos alunos na própria aprendizagem.

Vale destacar, também, que a supervisora afirma que nem todos os alunos participam das atividades realizadas extraclasse, o que, possivelmente, dificulta o processo ensino e aprendizagem com vistas a uma educação inclusiva.

Indicadores da Dimensão C2 – Mobilizando Recursos

Tabela 23: Supervisora escolar - Mobilizando Recursos

Indicadores da Dimensão C.2 – Mobilizando Recursos	Concordo	Concordo em parte	Discordo	Nada a declarar
A diferença entre os alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem	X			

Os conhecimentos especializados, experiências e competências adquiridas pelos profissionais da escola são plenamente aproveitados		X		
Os profissionais desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação	X			
Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados		X		
Os recursos da escola são distribuídos de forma justa contribuindo assim para apoiar a inclusão de todos os alunos		X		

Historicamente a atuação do supervisor pedagógico tem sofrido mudanças, principalmente em relação ao acompanhamento do processo ensino-aprendizagem. Ao longo das discussões teóricas realizadas durante este trabalho e ao mesmo tempo, as reflexões proporcionadas perante a atuação do supervisor escolar em seu cotidiano, nos dão a possibilidade de acreditar no avanço, ao que se refere a sua profissionalidade.

Para provocar mudanças em situações já arraigadas na escola o supervisor escolar necessitará de pleno domínio dos conhecimentos pertinentes à sua função e disposição interna para lidar com a diversidade de situações que se apresentam em seu ambiente de trabalho. Além disso, necessário se faz uma relação dialética entre todos da equipe proporcionando um bom relacionamento interpessoal e um bom espírito de liderança, capazes de legitimar a sua atuação e conquistar seu espaço, sempre em uma perspectiva crítica participativa.

A inquirida concorda com os indicadores: A diferença entre os alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem; Os profissionais desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação.

Por outro lado, houve concordância em parte de que os conhecimentos especializados, experiências e competências dos profissionais da escola são plenamente aproveitados, assim como os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados em parte e que os recursos da escola são distribuídos de forma justa contribuindo assim para apoiar a inclusão de todos os alunos.

Nesse contexto, percebemos que há uma relativa inconsistência nas respostas **concordo** e **concordo em parte**, visto que se a escola através de sua equipe gestora e docente aproveita os recursos humanos e materiais para apoiar a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores, porque concordaria o supervisor, em parte, que os conhecimentos e as experiências dos profissionais da escola são somente em parte aproveitados? Ou são conhecidos e utilizados em parte, bem como distribuídos de forma justas com vistas a inclusão dos alunos?

Tabela 24: Supervisora escolar – O que gosta e o que gostaria que mudasse na escola

Inquirido	Gosta	Gostaria que mudasse
Supervisora	<ol style="list-style-type: none"> 1. Do planejamento. 2. Da acessibilidade da escola. 3. Do compromisso com a aprendizagem dos alunos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de apoio por parte da Secretaria Municipal de Educação. 2. Melhor distribuição dos recursos 3. Falta de parceria da comunidade escolar.

Disse-nos a supervisora escolar que gosta do trabalho planejado que desenvolvem na escola acompanhado pelos professores, da acessibilidade disponível e do compromisso com o processo de aprendizagem.

Gostaria que tivessem mais apoio da Secretaria de Educação Municipal que, segundo nos afirma, só cobra resultados, mas não contribui a contento com as demandas que lhe são cobradas. Melhorar a distribuição dos recursos e a parceria com a comunidade, são também desejos da supervisora.

Na esperada expansão a inclusão escolar, tem-se em conta a falta de recursos financeiros para proporcionar as condições básicas de incluir maior número de alunos, facilitando assim a sua permanência na escola.

À guisa de conclusão dessa parte do inquérito por questionário feito à gestora, coordenadora e supervisora, tomando por base os conceitos de “sentido de comunidade; valores inclusivos; escola para todos; apoio a comunidade; organização a aprendizagem e mobilização e recursos” concluímos que: na Escola “Lírio do Vale” está em construção a ideia de sentido de comunidade quando procuram envolver a todos os escolares com vistas a um projeto de escola inclusiva, talvez ainda incipiente mas se nota esforço coletivo em busca dessa proposta; para tanto estão em marcha alguns elementos de ensino e aprendizagem que procuram valorizar a diferença, principalmente quando oferecem a escola para todos e estão disponíveis a comunidade escolar e do seu entorno promovendo eventos que atendam as expectativas dessa comunidade, mobilizando assim os recursos humanos e materiais disponíveis para cada momento na perspectiva de uma escola inclusiva.

Aparentemente detectamos muito aproximação nos resultados coletados, talvez pela proximidade com que estes profissionais atuam e sua relação com as instâncias administrativas, os gestores são indicados pelos dirigentes municipais, levando em consideração muito mais questões políticas do que competências profissionais e os supervisores e coordenadores são concursados. No entanto, todos eles precisam ter um trânsito políticos para se manterem em seus locais de trabalho, visto que em cidades

pequenas e de interior, as questões político-partidárias se fazem presentes em todos os setores da sociedade.

Concluimos que existe indicativo de que a escola caminha para a inclusão de todos quando as respostas apontam para a construção de um sentido de comunidade através de estabelecimentos de valores inclusivos ainda de forma parcial, mas em construção que certamente irá contribuir mais adiante ao estabelecimento de uma escola para todos, através do apoio dos profissionais de ensino e da comunidade que se sente prestigiada quando tem espaço para interagir com os profissionais da escola, contribuindo dessa forma, para a organização do ensino e a aprendizagem dos alunos através da mobilização de recursos que se apresentam em andamento no contexto escolar, seja através de atividades fora da sala de aula ou mesmo no ambiente da regência de classe.

5.2.4. Alunos

Para compreender o objeto de estudo nessa investigação, demos “voz” aos alunos, para nos responderem tomando por base o inquérito por questionário. Para tanto, buscamos justificar, em autores como Britzman (1993, p. 4), o uso dessa técnica de investigação, na medida em que para os mesmos “a voz é o significado que reside no indivíduo, dando a ele a capacidade de participar da comunidade; a voz suscita relacionamentos e implica partilha”.

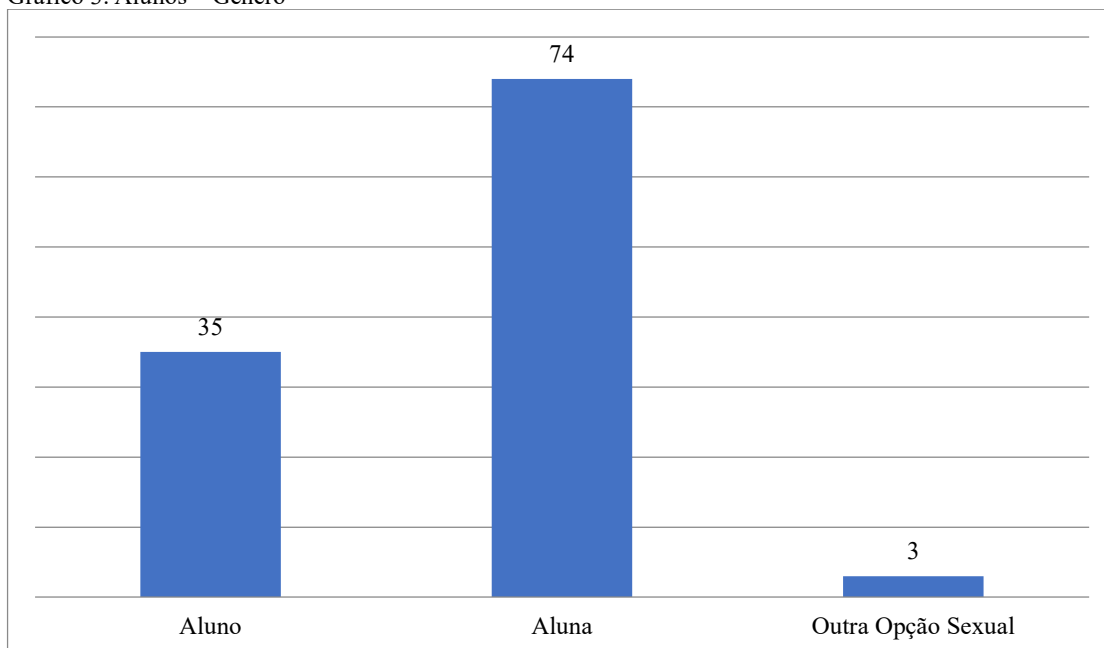
Na análise da técnica aplicada pedimos permissão à escola e através desta aos pais que foram convidados a assinarem um termo de consentimento livre e esclarecido sobre o que pretendíamos fazer e assim tivemos a autorização expressa dos responsáveis dos alunos para que estes fossem por nós inquiridos.

Essa categoria escolar (alunos) é oriunda do ensino fundamental anos finais na faixa etária correspondente dos 11 aos 14 anos, que cursam do 6º ao 9º ano escolar do referido nível de ensino, são adolescentes pertencentes a comunidade local, oriundos de famílias da classe média baixa em sua maioria.

Aplicamos junto a esse universo investigado um total de 120 questionários, mas antes reunimos no pátio da escola todos os alunos e explicamos a que se destinava aquele inquérito por questionário, lemos para eles cada Dimensão e o significado de cada uma delas, bem como a importância dos indicadores que viabilizariam a participação dos mesmos no presente questionário.

Conforme os critérios estabelecidos, dos 120 questionários entregues aos alunos, para serem respondidos obtivemos o retorno de 112 respondidos com um percentual de 6,66% de inquéritos por questionários não devolvidos, dado esse que não prejudicou a amostra a qual consideramos confiável. Procuramos com a aplicação desse inquérito por questionário conhecer a categoria gênero dos inquiridos. Conforme gráfico abaixo tivemos 35 alunos do sexo masculino e 74 do sexo feminino além de 03 com opção sexual não declarada, num total de 112 alunos. A seguida, apresentamos a amostra em gráfico do quantitativo dos alunos inquiridos incluindo sua categorização em gênero e o número de participante.

Gráfico 3: Alunos – Gênero

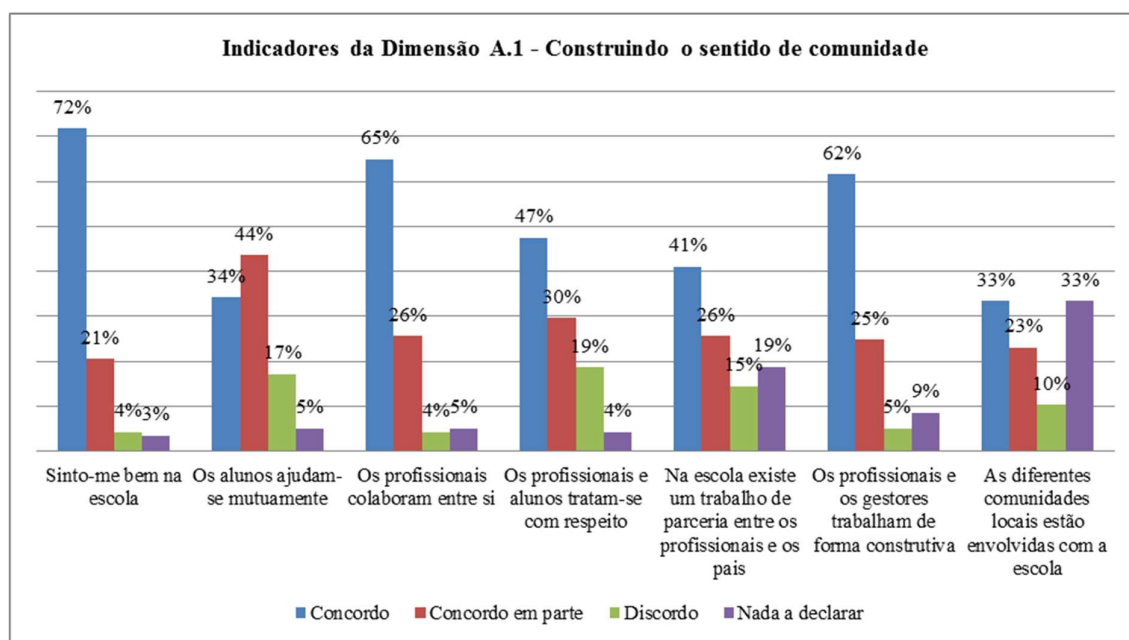


DIMENSÃO A - CRIANDO CULTURAS INCLUSIVAS

Indicadores da Dimensão A1- Construindo o sentido de comunidade

Conforme já descrito antes nesse trabalho os inquéritos por questionário se caracterizaram por estarem divididos nas Dimensões A, B e C e cada uma delas com seus respectivos indicadores, os quais nos orientaram na busca do alcance de nossos objetivos

Gráfico 4: Alunos - Construindo o sentido de comunidade



No tocante a Dimensão A1 e seu respectivo Indicador: Construindo o sentido de comunidade (Gráfico 4) dos alunos inquiridos tivemos 72% de respondentes que se sentem bem na escola investigada, 21% concordam em parte, 4% discordam, e 3% nada declararam. Além de um índice relativamente baixo de abstenção. Entendemos que esse bem-estar está reafirmado pelos 34% que afirmaram no quesito seguinte que ajudam-se mutuamente e os profissionais que colaboram entre si (65%) no quesito a seguir, profissionais e alunos tratam-se com respeito (47%) mediante um trabalho de parceria entre os profissionais e os pais (41%) Os alunos inquiridos (62%) concordam que profissionais e gestores trabalham de forma construtiva e que as diferentes comunidades locais estão envolvidas com a escola num total de 33%.

Em relação aos que concordam em parte, os percentuais estão distribuídos em intervalos de 21%; 44%;26% e 30%, 26%, 25%,23% e 28% nas diversas alternativas contra os discordantes expressos nos intervalos 4%; 17%; 4% e 19%, 15% ,5%, 10% e 11% que discordam e um percentual ínfimo dos que se mantiveram omissos, nada declarando (3%; 5%; 5%; 5%; 19%, 9% , 33% e 11%).

Em nosso entendimento na sociedade atual, a escola tem assumido, progressivamente, funções cada vez mais complexas algumas das quais eram consideradas antes como atribuições de outras instâncias educativas dentre estas, a família e a igreja.

Por outro lado, se olharmos para cada item questionado podemos perceber que a relevância dos concordantes em todos os quesitos é bastante elevada em relação a concordância em parte, a discordância e/ou a abstenção.

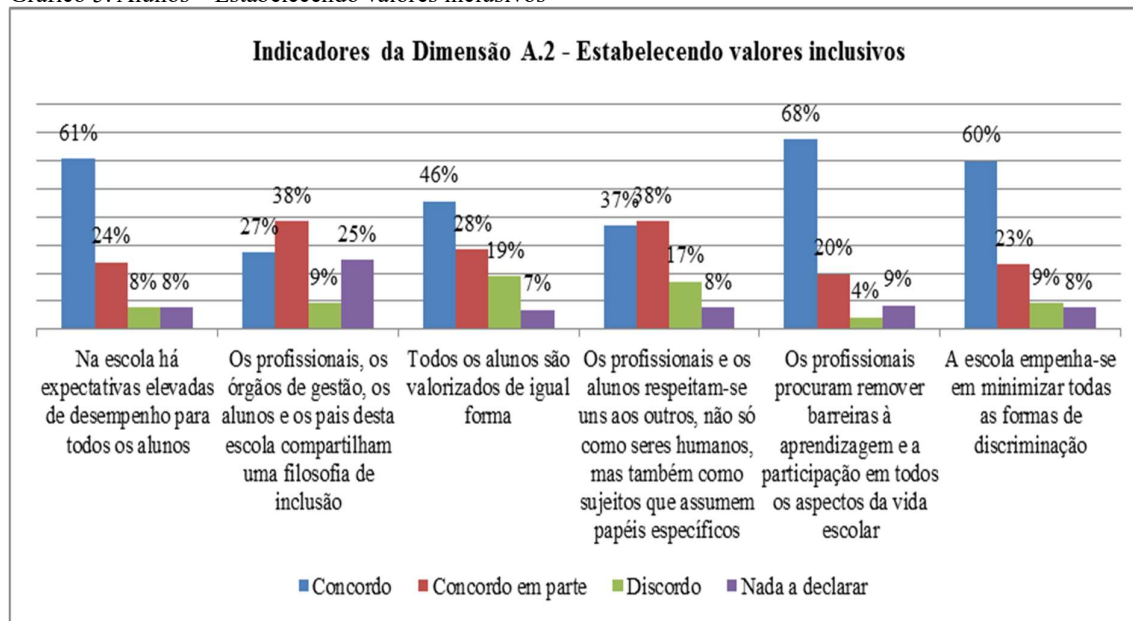
Consideramos que incluir os alunos na promoção da escola inclusiva é desenvolver parcerias de aprendizagem de efeito positivo na autoestima dos alunos e na clarificação das intenções de aprendizagem.

Richard Rose (1998) defende que à medida que as escolas seguem na direção de uma prática inclusiva aperfeiçoada irão necessitar ter em consideração as formas de inclusão que permitem aos alunos com necessidades especiais ou mesmo sem a presença delas desempenhar seu protagonismo na planificação do ensino e da aprendizagem, cabendo aos professores, gestores e pais dos alunos refletir sobre o papel que os próprios alunos podem desempenhar no sentido da consecução de uma escola inclusiva.

Para tanto, precisamos reconhecer os direitos dos alunos, sua total participação em sua própria educação e preparação para uma vida de adultos independentes.

Indicadores da Dimensão A2 - Estabelecendo valores inclusivos

Gráfico 5: Alunos – Estabelecendo valores inclusivos



Em relação aos Indicadores da Dimensão A2 – Estabelecendo valores inclusivos, obtivemos os seguintes resultados: 61% dos inquiridos concordaram que na escola investigada existem expectativas de que o desempenho dos alunos seja melhor no futuro,

enquanto 24% só concordam em parte com essa expectativa 8% discorda e 8% se abstiveram. Já no item correspondente ao compartilhamento de todos os setores da escola a uma filosofia que envolve inclusão o percentual de concordância de 27%; 38% concordaram em parte 9% discordaram sobre o item inclusão e 25% ficaram omissos, nada declarando.

Para o item “todos os alunos são valorizados de forma igual”, coube aos alunos dar somente 46% de concordância; 28% parcialmente e 19% discordaram dessa prerrogativa que atribui a todos os alunos o mesmo tratamento. Foi de 7% o índice de alunos que nada declararam. Na questão que trata sobre o respeito entre os alunos e profissionais da escola, seja nas relações de trabalho ou nas relações humanas 37% concordam que existe esse tipo de respeito entre os profissionais e os alunos tanto nas relações profissionais assumidas por cada um bem como no trato entre os sujeitos implicados no contexto escolar embora 38% digam que só concordam em parte com essa premissa e 17% discordem e 8% nada declararam.

No item seguinte que procura saber se os profissionais dessa escola procuram remover as barreiras a aprendizagem e a participação de todos em todos os aspectos da vida escolar 68% concordam que sim; 20 % em parte somente 4% discordam e uma abstenção de 9% pode ser vista, o que podemos considerar normal e de pouca repercussão no contexto investigado. Por fim, no último item dessa dimensão quando inquiridos se a escola se empenha em minimizar as formas de discriminação 60% dos alunos concordaram 23% concordaram em parte, 9% discordaram e 8% se abstiveram.

Dessa análise podemos destacar que o princípio da inclusão é uma atitude, uma convicção que apela para uma escola que tenha em atenção a criança como um todo, de forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada para a maximização do seu potencial (Correia, 2008), não se limitando a uma ação ou a um conjunto de ações, não sendo possível conceber uma escola inclusiva num “mar social” de exclusão (Rodrigues, 2003, p.9). Por isso discutimos o conceito de inclusão encarando-o como um conceito polissêmico, realçando que não existem caminhos infalíveis para aumentar a inclusão da escola.

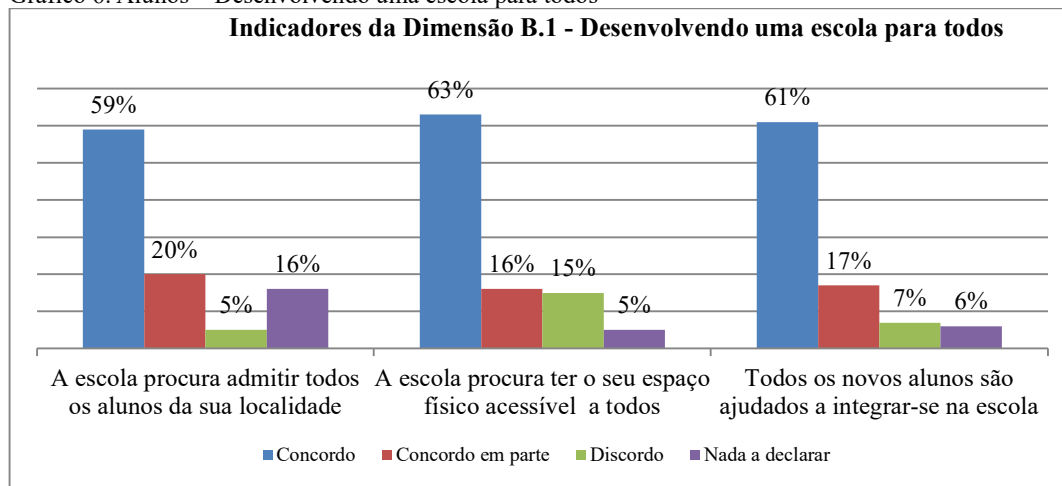
No que tange ao estabelecimento de valores inclusivos, nessa escola existe uma expectativa de melhoria do desempenho escolar, na medida em que os profissionais e os alunos com seus pais compartilham da filosofia da inclusão uma vez que todos os sujeitos implicados no contexto são valorizados com respeito e responsabilidade.

Existe por parte dos alunos dessa escola uma luta para remover as barreiras que possam se apresentar no contexto escolar investigado e que pode ser visível nos resultados que se apresentaram nesta pesquisa.

DIMENSÃO B - PRODUZINDO POLÍTICAS INCLUSIVA

Indicadores da Dimensão B.1 - Desenvolvendo uma escola para todos

Gráfico 6: Alunos – Desenvolvendo uma escola para todos



Nessa dimensão existe, segundo os dados recolhidos, um esforço da escola na perspectiva de admitir a todos os alunos da localidade e de seu entorno buscando garantir-lhes um espaço físico digno e pedagogicamente dentro dos padrões. Procura integrar os novos alunos no espaço educativo, possibilitando a todos os alunos as mesmas oportunidades. No quesito 1 pode ser observado 59% de concordância, destacando que 20% concordam em parte, o que perfaz 79% do total das respostas.

Por outro lado na questão de numero 2 obtivemos 63% concordantes, para 16% que concordam em parte e 15% discordantes e nada a declarar foi de 5%. Nessas respostas observamos que uma maioria concorda que a escola procura ter disponível ao seu alunado o espaço físico necessário para a locomoção de todos. Observámos rampas sinalizadas e tapetes antiderrapantes. Estes complementos, que servem a todos mas especificamente aos que deles precisam para se movimentarem no espaço escolar, foram colocados recentemente. Antes tinha os espaços alargados para que fosse acessível a todos, mas não tinham os elementos facilitadores de locomoção.

Quanto a questão 3 obtivemos 61% de concordantes; 17% que concordaram em parte e 7% discordantes. Mediante esse resultado podemos inferir que no cenário escolar

observado e analisado, que a escola, seus gestores e professores devem se esforçar para facilitar aos alunos sua plena adaptação e participação na aprendizagem; ainda precisam se aprofundar na leitura e entendimento das políticas de inclusão para compreenderem e colocarem em prática o que seja uma escola inclusiva e assim centrar-se no atendimento a todos os alunos e não só naqueles que apresentam necessidades especiais.

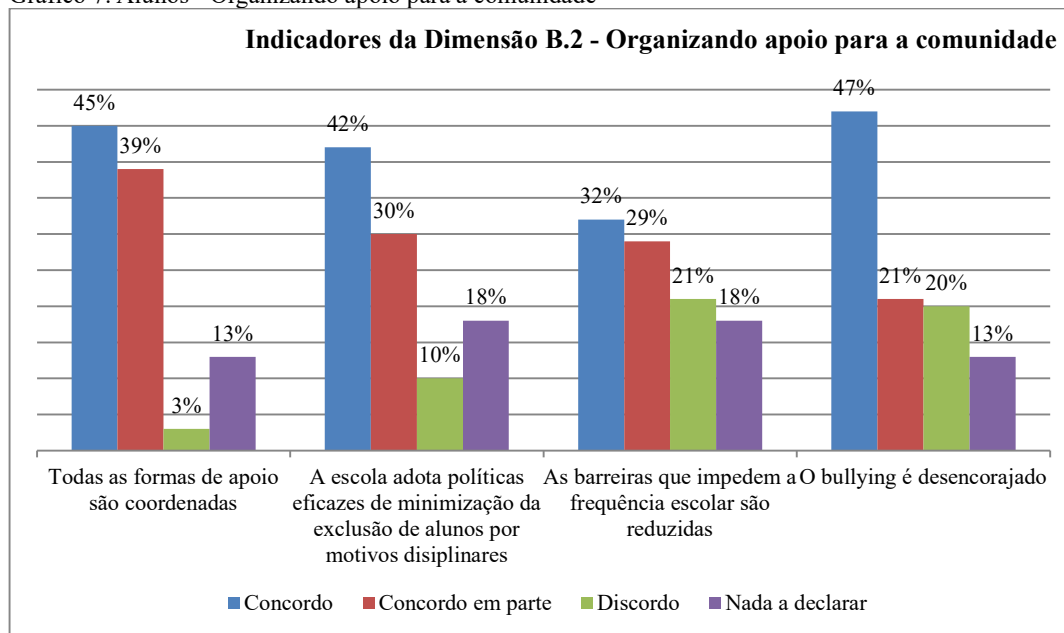
Isso será possível com capacitação de todos os profissionais da escola no entendimento das políticas de inclusão, para construírem para si e para os outros a cultura da inclusão e torná-la rotina no ambiente da escola, através de práticas educativas no sentido da compreensão do que seja uma escola inclusiva, pois a admissão dos alunos, embora exista, somente ela não pressupõe inclusão, há de ter a consciência coletiva de incluir a todos na escola.

Nesse contexto, a investigação evidenciou a situação de “a caminho da inclusão” no momento trabalhado, também decorrente de anos de integração vivido por todos os que fazem a escola investigada.

No questionário seguinte, tratamos dos Indicadores da Dimensão B2 no que tange as respostas dos alunos sobre o apoio dado a eles pela comunidade escolar.

Indicadores da Dimensão B2 - Organizando apoio à comunidade

Gráfico 7: Alunos - Organizando apoio para a comunidade



Quanto aos Indicadores da Dimensão B2: Organizando apoio para a comunidade

encontramos na questão “todas as formas de apoio são coordenadas” 45% concordam e 39% concordam em parte, o que totaliza 84% das respostas. Não são significativos os resultados de “discordo”, embora tenham de ser considerados. Verifique-se que a percentagem de “nada a declarar” se repete no último item, o que nos leva a pensar que poderão ser sempre os mesmos que não têm nada a declarar. Seriam questões a explorar futuramente: quem são? por que não se pronunciam?

Os concordantes no último item abordado ficou em torno de 47% e concordantes em parte 21%, o que perfaz 68% de respostas que afirmam que o “bullying é desencorajado”.

Nessa escola pelo que observamos e registramos nos resultados parece não haver situações preocupantes de bullying que possam ser problemas entre alunos ou entre professores e alunos. Porém, é de salientar que 20% discorda da afirmação, o que deve preocupar professores e gestores e fazê-los atuar. Poderemos pensar que algo se pode estar a passar e que não é percebido pela maioria. Conviria desenvolver um trabalho coletivo de observação dos espaços da escola, para prevenir e/ou desencorajar ações agressivas que podem não ser facilmente identificadas.

Defendemos, conforme Freire (2010), que os ideais democráticos contidos em lei preconizam dinâmicas de participação social com vista a ações partilhadas e colaborativas de inclusão principalmente com a relação escola-família e comunidade numa perspectiva ecológica e de inclusão, portanto devemos repensar para recolocar o lugar da relação entre a escola e a comunidade com vista a uma sociedade mais humanizada.

A escola é uma organização, mas também é uma comunidade constituída por alunos, professores, famílias e funcionários que envolve ligações inevitáveis, sendo nesse sentido o lugar da inclusão.

Para Sanches e Teodoro (2007, p.114), “a educação inclusiva pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendam juntos, quaisquer que sejam as dificuldades, porque o ato educativo se centra nas diferenças”. Nesse pensamento se inserem os desafios da escola inclusiva, no diálogo entre o que diz a lei e o exercício da prática, estando aí a garantia do direito que todos têm de estar na escola para aprenderem conforme o direito inalienável que possuem.

Temos assim a percepção de que a inclusão é um fenómeno que já se apresenta nessa escola a partir do princípio de que a escola e a sociedade é que devem adaptar-se às

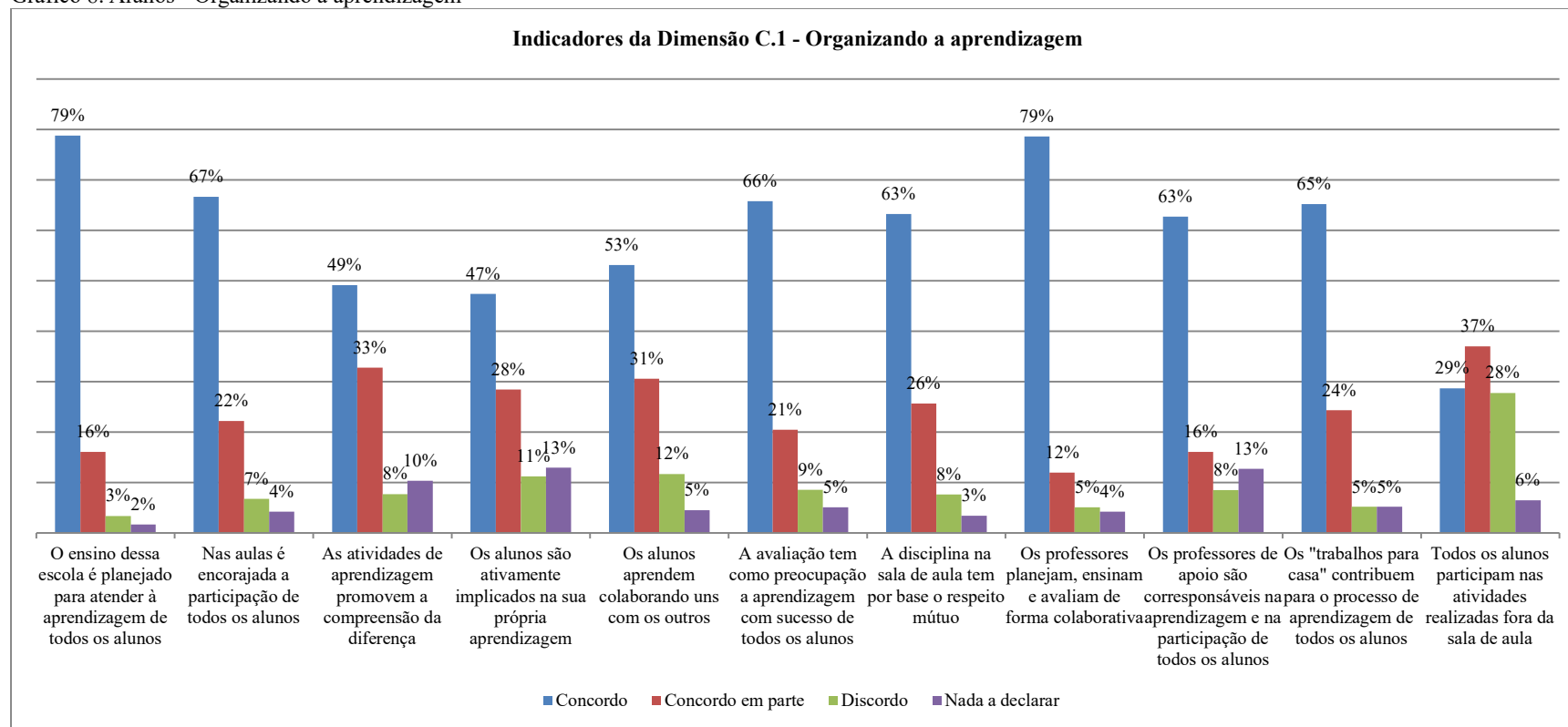
necessidades de cada um e de todos, visto a inclusão ser concebida como um direito e como um dever, nunca como uma mera imposição, pois inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao desfrute do exercício dos direitos humanos, segundo a Declaração de Salamanca (Secção I, p.6).

A seguir analisamos as práticas inclusivas dentro da Dimensão C do nosso inquérito por questionário.

DIMENSÃO C - PROMOVENDO PRÁTICAS INCLUSIVAS

Indicadores da Dimensão C1 – Organizando a aprendizagem

Gráfico 8: Alunos - Organizando a aprendizagem



A seguir damos continuidade à análise da Dimensão C – Organizando a aprendizagem tomando por aporte os Indicadores C.1. Neste quadro abordamos onze questões que objetivam encontrar subsídios que nos indiquem práticas inclusivas na organização das aprendizagens na escola investigada. À questão inicial: o ensino dessa escola é planejado para atender a aprendizagem de todos os alunos, 79% dos alunos respondentes concordam com essa afirmativa, corroborando o que dizem os autores que refletem sobre escola inclusiva. A maior parte dos alunos dessa escola (79%) afirma que o ensino nessa escola é planejado para dar atendimento a todos os alunos como se de um se tratasse.

Nesta pesquisa somente 16% concordam em parte e um mínimo discorda (3%) ou se abstém (2%). Por outro lado, 67% concordaram que a sala de aula encoraja a participação de todos seguida de 22 % que concordam em parte e 7% discordam para 4% de abstenção.

Na questão: as atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença 49% concordam e 33% concordam em parte contra 8% discordantes e 10% de abstenções. Compreender a diferença entre os pares é algo extremamente complexo visto que cada indivíduo é único e, portanto diferente, assim é possível que os alunos ainda precisem de tempo e de orientação e acompanhamento do professor e este precisa por outro lado vivenciar tais diferenças na rotina escolar para promoverem a compreensão da diferença.

Os alunos são ativamente implicados na sua própria aprendizagem (53%) responderam que sim; concordam em parte (31%); discordam (12%) e se abstiveram 5%. Esse resultado aponta que os alunos se sentem envolvidos em sua própria aprendizagem, dado que é justificado pela característica do ensino oferecido na escola, com a participação dos alunos que na maioria das vezes não vê sentido implícito no que lhe é ensinado.

Ao questionamento “Os alunos aprendem colaborando uns com outros” (53%) dos alunos concordaram, (33%) em parte e (12%) discordaram para (5%) de abstenções, mediante esses resultados percentuais, a escola ainda está a caminho de ser inclusiva, visto que na escola inclusiva vivencia-se a colaboração entre seus sujeitos.

No que tange a avaliação das aprendizagens questionamos se a mesmo tem como preocupação o sucesso da aprendizagem de todos os alunos (66%) concordam; (21%) em parte e (9%) discordam para 5% que se abstiveram. O respeito mútuo é uma premissa fundamental para a disciplina na escola inclusiva, aqui encontramos (63%) de respondentes que concordam com a mesma, ou seja, nessa escola existe respeito entre seus pares e consequentemente disciplina, somente (26%) concordam em parte diante de um índice mínimo de discordância e abstenção ((8% e 3%).

A colaboração é um requisito fundamental na escola inclusiva e em nossa escola investigada (79%) afirmam que seus professores planejam, ensinam e avaliam de forma colaborativa para (12%) que concordam em parte e (5% e 4%) discordam e se abstém. Os professores de apoio segundo dados coletados (63%) são corresponsáveis na aprendizagem e participação de todos os alunos; (16%) concordam com essa alternativa em parte e (8% e 13%) discordam e se abstiveram. É consenso que as atividades de ensino e aprendizagem extrapolam as fronteiras da escola, assim as tarefas de casa também contribuem para a aprendizagem de todos os alunos é o que dizem os 65% respondentes, para 24% de concordantes em parte e para 5% discordantes.

Por outro lado, atividades extra sala de aula são instrumentos que facilitam a aprendizagem, desde que bem planejadas estas podem exercitar a participação e a colaboração e todos os alunos e assim contribuir para a construção da escola inclusiva: 29% dos nossos inquiridos concordam, 37% concordam em parte e 28% discordam, além de 6% de abstenção.

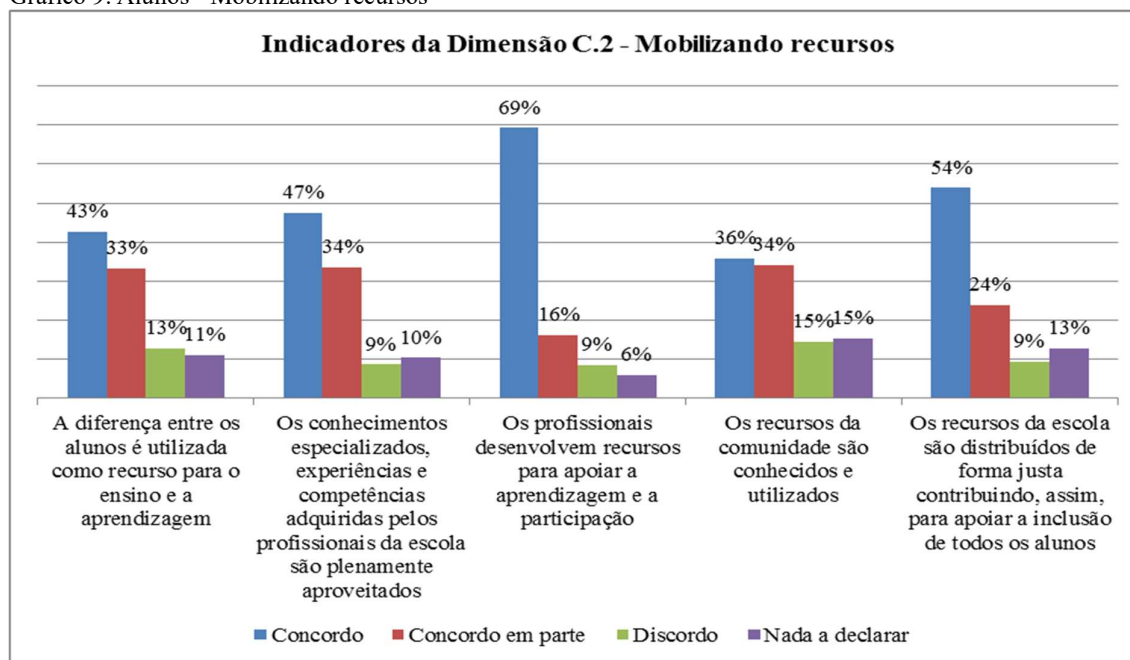
Esse resultado nos surpreende, pois imaginávamos que houvesse maior percentual de concordância relativa as atividades extra classes, sendo esse resultado objeto de atenção de nossa parte e principalmente da parte dos professores para identificarem por quais motivos tais tarefas não estão sendo bem vista pelo alunado.

Conforma a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) o princípio fundamental da escola inclusiva consiste em que todos os alunos aprendam juntos independentes das diferenças que apresentem, assim qualquer que seja a escola que se pretende ser inclusiva a diferença entre os alunos deve ser utilizada como recurso para o ensino e aprendizagem.

Verifica-se uma média percentual de 60% de concordância e de 24% de concordância em parte em todos os itens questionados, o que nos leva a afirmar que as respostas destes alunos, no tocante á organização da aprendizagem, vão no sentido da construção de uma escola inclusiva.

Indicadores da Dimensão C2 – Mobilizando recursos

Gráfico 9: Alunos - Mobilizando recursos



Para o quesito: A diferença entre alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem 43% concordam; 33% concordam em parte; 13% discorda e 11% nada declarou.

Já o segundo indicador dessa dimensão visa comprovar através das respostas dos alunos se os conhecimentos especializados, as experiências e as competências dos profissionais da escola são plenamente aproveitados. Nessa questão obtivemos (47%) de concordância, (34%) em parte para (9%) discordantes e (10%) nada a declarar. Considerando os valores de concordo e concordo em parte, é um razoável percentual, haja vista que a escola ainda se encontra conforme os dados encontrados em processo de ser inclusiva talvez ainda precisem dar passos a frente para alcançar essa qualidade.

Em uma escola inclusiva os profissionais que nela atua devem desenvolver seus próprios recursos para apoiar a aprendizagem e a participação, nessa enquete encontramos um percentual de (69%) que concordam com essa premissa (16%) que concordam em parte e (9%) que discordam para (6%) que nada declararam.

Numa escola inclusiva os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados, o que implica o conhecimento de sua realidade e seus objetivos educativos com vistas à participação e todos. Nesta pesquisa tivemos 36% que concordam, 34% que concordam em parte, 15% que discordam e 15% que nada declararam. As respostas mostram baixa adesão a nível do

conhecimento e utilização dos recursos da comunidade.

Os recursos de uma escola inclusiva devem ser distribuídos de forma justa e igualitária, pois somente dessa forma poderão contribuir para a participação de todos, na pesquisa obtivemos (54%) que concordam (24%) que concordam em parte, (9%) que discordam e nada declararam (13%).

Verifica-se uma média percentual de 50%, no item “concordo”, e de 28% no item concordo em parte, em todos os quesitos da Dimensão C.2 – Mobilizando recursos, o que na perspectiva das respostas destes alunos, a escola está a atuar ou a tentar atuar segundo a perspectiva de uma escola inclusiva.

Tais recursos devem ter por base uma pedagogia capaz de educar com êxito a todas as crianças, onde as escolas devem ser comunidades que atendam a todos, já que as diferenças humanas são naturais, diga-se existem, havendo, porém a necessidade de adaptar a aprendizagem a cada criança (Tierney, 1993).

Tais objetivos coincidem com o pensamento de Booth e Ainscow (2011) para os quais a escola inclusiva reconhece a diversidade entre seus alunos e portanto oferece uma educação para todos (Stainback & Stainback, 1999). Isto significa que as escolas devem estar preparadas para acolher e educar a todos os alunos não somente aos considerados “educáveis”.

Questionados os alunos sobre o que gostam e o que mudariam na escola, responderam de acordo com a Tabela que se segue.

Tabela 25: Alunos – Síntese do que gosto e do que mudaria na escola

As três coisas que eu mais gosto na escola	As três coisas que eu mais queria que mudassem
Localização	Infraestrutura
Ensino	Alguns métodos de ensino
Professores	Professores faltarem menos
Respeito	Falta de respeito
Atividades em grupo	Organização
Recreio	Quadra
Solidariedade	Preconceito
Aula de estudos amazônicos	Diferença
Planejamento	Horário Escolar
Coordenação	Atendimento escolar
Biblioteca	Limpeza dos banheiros
Aula de Informática	Uniforme
Participação	Que os gestores ouvissem mais os alunos
Merenda Escolar	Merenda Escolar

Os alunos demonstraram gostar da maioria dos professores e do respeito entre os alunos colegas de turma, dos trabalhos desenvolvidos em grupo, do recreio como oportunidade de socialização, gostam também da solidariedade existente entre os colegas, estão dispostos a se ajudarem mutuamente. Em relação as disciplinas gostam de estudar geografia e historia da

cidade, gostam da coordenação porque planeja os eventos da escola, estando as vezes mais próxima dos alunos, gostam de ir a biblioteca, embora seja raro terem atividades planejadas por lá, gostam de aulas de informática embora não tenham computadores disponíveis a todos, e usam seus celulares quando é permitido, gostam de quando tem merenda escolar.

O que não gostam é a infraestrutura da escola, paredes sujas, carteiras quebradas, falta de refrigeração, banheiros com problemas de vazamentos ou entupidos, alguns métodos de ensino tradicional conforme observados no período da pesquisa com aulas monótonas, conteudistas são estas algumas das barreiras à aprendizagem.

Não se aprende em um local mal arejado, sujo, apresentando um visual decadente, falta de professores sem aviso prévio, levando aos alunos serem dispensados para voltarem as suas casas, denotando desrespeito com os alunos. Apontam falta de recursos para organizar a escola e apoiar a aprendizagem há preconceito com a origem étnica e de gênero dos alunos, isso diz respeito a diversidade como forma de direcionar para o que se pretende numa escola inclusiva.

Segundo os inquiridos (alunos) seria preciso que os gestores ouvissem aos alunos para saberem do que precisam e querem na sua escola, cobram limpeza nos banheiros, não gostam do uniforme, acham que deveria ser mais leve (é calça comprida jeans azul para todos e blusão de malha branca) e a merenda escolar não chega ao final do mês, levando aos alunos optarem por levar de casa ou mesmo faltar a aula por não ter como se alimentar.

Dessa forma o que eles (alunos) pretendem é participação no processo de tomada de decisão na escola, ações educativas relacionadas as suas experiências de vida e que ajudem na solução de seus problemas sociais e culturais, envolvimento com as práticas educativas desenvolvidas pelo seus professores num momento em que as escolas estão inundadas de legislações impostas que exigem mudanças, não é de admirar que os alunos apelem a alterações de uma prática rotinizada na escola que carece de mudança.

Este último item é uma mostra na busca da inclusão pretendida. Podemos perceber que o que eles gostariam de ter na escola se traduz em planejamento, participação, colaboração, alianças, recursos, materiais, valores, direitos e deveres. Enfim, mudanças que permitam uma reestruturação da escola, sua aproximação com sua comunidade e seu entorno e melhores condições de ensino e aprendizagem.

Sabemos que quando se permite maior envolvimento dos alunos nas atividades escolares contribuímos para o aumento de sua autoestima, valorizando as suas opiniões através de contatos de aprendizagem onde a confiança neles próprios e nos professores seria mais facilmente atingida.

QUANTIFICANDO A OPINIÃO DE ALUNOS
MÉDIA DOS RESULTADOS DOS INDICADORES

Tabela 26: Quantificando a opinião de alunos

INDICADORES DAS DIMENSÕES	TOTAL DE MÉDIAS DOS INDICADORES DAS DIMENSÕES A,B, e C			
	% Concordo	% Concordo em parte	% Discordo	% Nada a declarar
Indicadores da Dimensão A.1: Construindo o sentido de comunidade	51%	28%	11%	11%
Indicadores da Dimensão A2: Estabelecendo valores inclusivos	50%	29%	11%	11%
Indicadores da Dimensão B.1: Desenvolvendo uma escola para todos	61 %	17%	9%	9%
Indicadores da Dimensão B.2: Organizando apoio para a comunidade	45%	27%	11%	17%
Indicadores da Dimensão C.1: Organizando a aprendizagem	60%	24%	9%	6%
Indicadores da Dimensão C.2: Mobilizando recursos	50%	28%	11%	11%
MEDIA DAS DIMENSÕES	52,8%	25,5%	10,3%	10,8%

O inquérito por questionário aos alunos da Escola “Lírio do Vale” nos apontou, tendo em vista as orientações do Index (2011) sobre as Dimensões a serem alcançadas por uma escola inclusiva e quais os Indicadores que orientam para esse alcance, que a referida escola está a caminho da Inclusão desejada por todos os alunos que frequentam a escola.

Tal constatação se apoia nos resultados alcançados pelo inquérito aplicado aos mesmos quando observamos que no que diz respeito ao Indicador CONCORDO das Dimensões A, B e C, encontramos 52,8% de respostas que apontam que ações em andamento levam a uma escola inclusiva; quanto ao Indicador CONCORDO EM PARTE, o resultado encontrado é de 25,5%; para o Indicador DISCORDO chegamos a um percentual de 10,3% de respostas e, para o Indicador NADA A DECLARAR, o resultado obtido foi de 10,8%.

Observa-se que o percentual 11%, em “discordo” e “nada a declarar”, prevalece em 7 dos 12 itens analisados, o que nos leva a pensar se não haverá no grupo respondente um subgrupo que não está satisfeito na escola ou não tem disponibilidade para responder ao

questionário. Questões que poderiam vir a ser esclarecidas futuramente.

Podemos destacar que os alicerces para a construção de uma escola inclusiva estão plantados, embora precisem avançar na construção do sentido de ter na escola uma comunidade de escolares, onde se tenha em prática valores inclusivos, com vistas a uma escola para todos, que deverá ter o apoio irrestrito da comunidade, a qual ajudará na organização a aprendizagem com os recursos disponíveis e contando com o apoio dos professores e gestores.

5.2.5. Pais/responsáveis dos alunos

Como demonstra a literatura especializada, a inclusão escolar é um fenômeno altamente complexo (Hegarty, 2006), Clark, Dyson e Millward (1995) e Ainscow (1997) que obriga a mudanças na escola, fenômeno que implica a participação dos pais ou responsáveis pelos alunos, no desenvolvimento das políticas educativas e na tomada de decisões. Os mesmos autores defendem que a participação dos pais ou responsáveis pelos alunos aumenta a interação cooperativa entre os colegas, as oportunidades de aprendizagem e contribui para a responsabilização da educação e todas as crianças, todavia tais condições precisam ser trabalhadas a par das mudanças que a educação escolar exige atualmente no sentido da consagração da diversidade de todas as crianças.

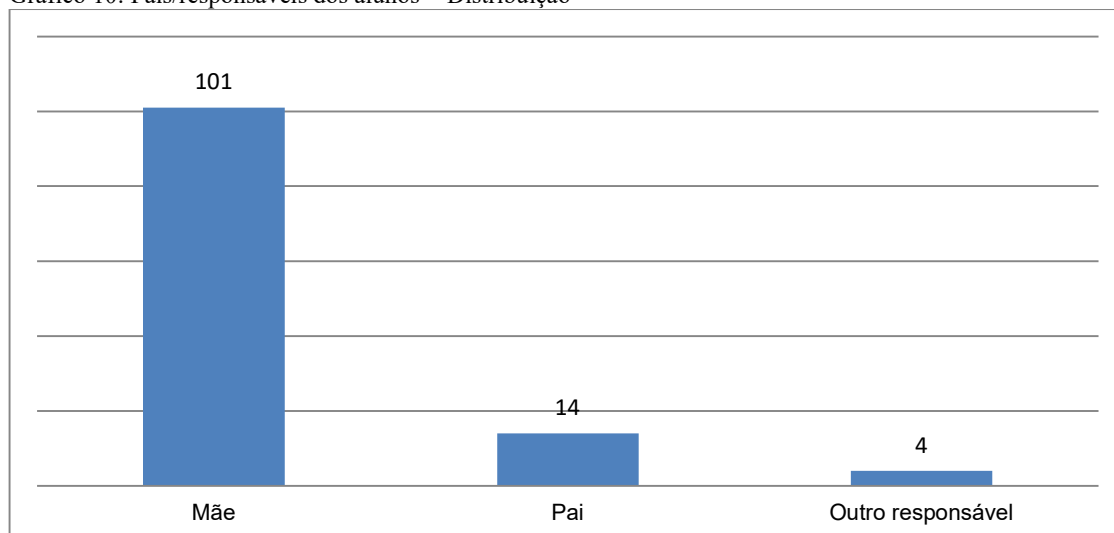
Promover a escola inclusiva com a participação dos pais e ou responsáveis pelos alunos depende de muitos fatores complexos que passam pela educação que os pais tiveram ou não tiveram, pelas atitudes e expectativas que estes sujeitos parentais tem na escola principalmente se seus filhos necessitam de atenção especial para a promoção da prática inclusiva.

Dessa forma, cabe a escola criar situações de aproximação com as famílias dos alunos criando espaços e contextos especiais que proporcionem uma receptividade natural entre eles e a escola apoiada pelo pessoal técnico especializado, o qual pode contribuir no avanço dessa ligações parentais de aproximação com a escola desenvolvendo atitudes positivas e não só de queixas ou reclamações como se pode ver na atualidade.

Os respondentes ao questionário, conforme o gráfico que se segue, são 119 pais/responsáveis, os quais devolveram os inquéritos respondidos. Entregámos o questionário em um dia festivo na escola, onde a frequência dos familiares é maior e assim, ao começarmos a entregar os questionários, os mesmos se sentiram-se prestigiados por poderem colaborar com nosso trabalho. Os outros responsáveis eram duas avós, uma irmã e uma tia de alunos com as

devidas autorizações.

Gráfico 10: Pais/responsáveis dos alunos - Distribuição



A seguir analisaremos as Dimensões A, B e C com seus respectivos indicadores:

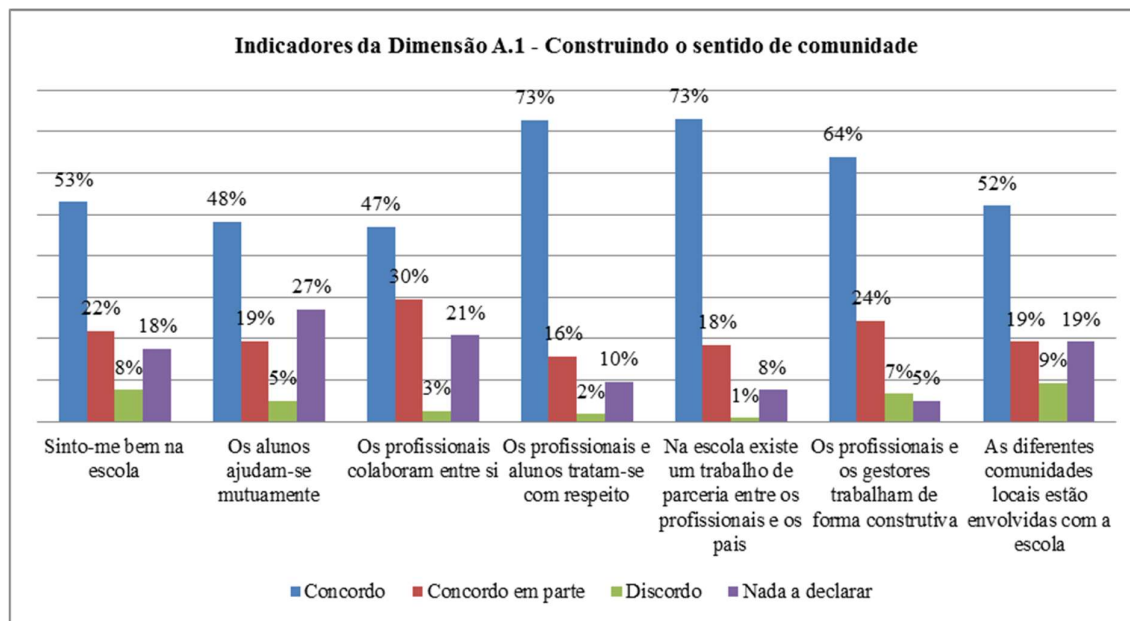
DIMENSÃO A - CRIANDO CULTURAS INCLUSIVAS

Indicadores da Dimensão A1- Construindo o sentido de comunidade

Distribuímos 120 questionários e recebemos a devolutiva de 119 instrumentos respondidos, caracterizando por uma amostra confiável e que despertou interesse dos responsáveis e pais dos alunos na medida em que foram aproximadamente 100% as devolutivas.

Tal percentual demonstra atitudes dos pais ou responsáveis diante do trabalho que vem sendo desenvolvido no ambiente dessa escola, lugar da investigação. O sucesso das escolas inclusivas começa nesse contexto da participação de todos e que favorece a igualdade de oportunidades de todos os sujeitos implicados no processo educativo. Ressaltamos o esforço concentrado dos professores, gestores, alunos e pais. É possível conciliar atitudes que levem à igualdade de oportunidades e a uma educação para todos como princípios basilares e estruturantes da educação e da sociedade e a uma prática que por si só, por vezes, nega esses mesmos princípios. Nesse sentido, Porter (2001) as escolas inclusivas são ou podem tornar-se uma ferramenta importante para construir uma sociedade inclusiva e democrática.

Gráfico 11: Pais/responsáveis dos alunos - Construindo o sentido de comunidade



No que diz respeito à primeira pergunta os pais e/ou responsáveis responderam - “Sinto-me bem na escola” correspondente a 53%; 22% concordaram em parte com a resposta dos primeiros; 8% se abstiveram de responder e 18% discordaram.

Segundo Oliveira (1992, p.17) numa escola inclusiva é imprescindível a relação escola-família, professores-famílias ou escola comunidade porque dela resulta uma influência direta, quer no aproveitamento, quer no desenvolvimento pessoal e social dos alunos-filhos-cidadãos. O clima afetivo-relacional entre os escolares através de atitudes de empatia, de apoio, de escuta e de aceitação do outro contribuirá para o sucesso de todos, assim aluno deve ser visto como o ponto de encontro da relação escola-família-comunidade e simultaneamente é o aluno, a pessoa que constitui a razão de ser desta relação, pois é nela que vão refletir o efeito do processo educativo.

No que tange a segunda pergunta – os pais e/ou responsáveis concordaram que os alunos ajudam-se mutuamente num total de 48%; 27% nada declararam; 19% concordam em parte e 27% discordam. Conforme as orientações da legislação sobre escola inclusiva “nenhuma pessoa que realmente pertença a escola e a comunidade, pode ficar marginalizada, quer em relação a si própria, quer em relação a sua ação (Diez, 1989, p.89).

Desse modo todos indistintamente devem estar incluídos a comunidade escolar, para que nela se criem relações autênticas e solidárias, promovendo a “existência de uma cultura comum, tendo como objetivo ore peito e a proteção das formas culturais especifica, sem esmagamentos, sem atropelos, mas antes com solidária dignidade (Sá-Chaves, 2002, p.44)”.

Os pais e/ou responsáveis responderam concordando que os profissionais dessa escola colaboram entre si num total de 47% concordantes; 30% concordantes em parte; 3% discordantes e 21% nada declararam.

Zabalza (2000, p.69) nos diz que

só a conjugação das três variáveis críticas (aluno-família-professor) torna possível a aprendizagem. Consciente desse imperativo, os professores que são os profissionais qualificados da escola devem mudar suas concepções de ser e de estar em sociedade para melhor exercer influencia na mudança da mentalidade das famílias dos alunos.

Essa afirmação é corroborada por Ribeiro e Andrade (2006, p. 145) quando destaca que “os professores ou melhor, os profissionais da escola contribuem fortemente para que os pais participem da vida coletiva da escola, embora saibamos que parcerias sociais não são imediatas, mas cabe aos professores criarem a pratica do dialogo como estratégia educativa para estabelecer relações interpessoais baseadas no respeito por cada qual.

Já na questão seguinte: os profissionais e alunos tratam-se com respeito – obtivemos 73% de concordância por parte dos pais e/ou responsáveis pelos alunos da escola investigada, contra 16% que concordam em parte; 2% discordantes e 10 % de abstenção. Nesse contexto vale ressaltar a relevância do percentual dos que concordam com as interpessoais de respeito entre professores e alunos, dado que se traduz por um alto grau de parceria representativa da relação entre alunos e profissionais da educação denotando igualdade de pensamento, partilha de finalidades e objetivos assentados em aspectos comuns, mas reconhecendo as diferenças e empenhando-se na ação conjunta, conforme destaca Silva (2003).

Caminhando no mesmo sentido a questão a seguir, quando fala da existência de um trabalho de parceria entre profissionais e pais – nos aponta um pensamento convergente da ordem de 73% concordantes contra 18% que concordam em parte para 1% de abstenção e mediante 8% nada a declarar. Para a maioria dos autores já citados antes, a aproximação e colaboração dos pais com os professores parece ser muito necessário para o processo educativo do aluno e assim a promoção a inclusão, contribuindo para uma educação cidadã e uma forma de viver na democracia.

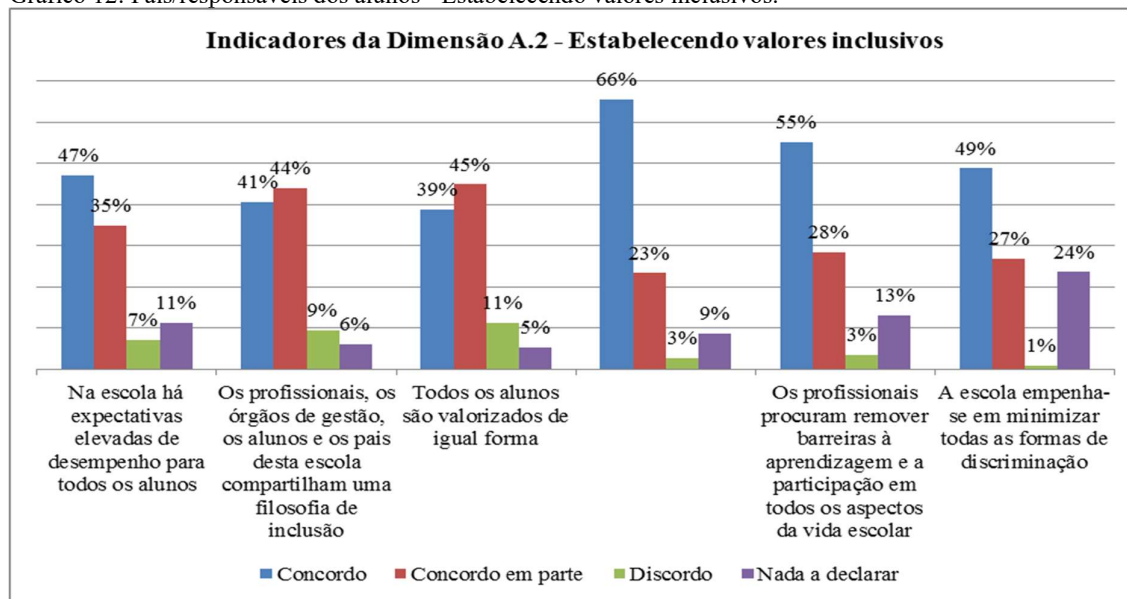
No que diz respeito ao trabalho construtivo dos profissionais e gestores temos 64% concordando; 24% concordando em parte; 7% discordando e 5% nada declararam. Temos aí um percentual relevante da parceria entre gestores e professores, dado que demonstra espírito e prática democrática na definição a política educativa da escola, na administração e gestão da sala de aula na qual se integram todos os intervenientes do processo educativo em especial gestores e professores. Na ultima questão desse indicador temos a questão relativa as diferentes

comunidades locais estão envolvidas com a escola – 52% concordam; 19% concordam em parte; 9% discordam e 19% se abstiveram de responder.

Temos percentuais relativamente consistentes no que tange a participação da comunidade externa com a escola investigada, visto que mais de 60% dessa comunidade está envolvida com os projetos da escola contribuindo para a construção da cidadania dos alunos que lá estudam e que por pertencerem a essa comunidade certamente se sentiram seguros ao perceberem que há uma aproximação desta com a sua escola, dado que contribui para geração de competências educativas de matriz participativa, crítica ativa e emancipadora (Tavares, 1996).

Indicadores da Dimensão A.2 – Estabelecendo valores inclusivos

Gráfico 12: Pais/responsáveis dos alunos - Estabelecendo valores inclusivos.



Nos indicadores da Dimensão A.2 – Estabelecendo valores inclusivos obtivemos em relação a primeira questão 47% dos inquiridos concordam com a existência de boas expectativas de desempenho de todos os alunos; 35% concorda parcialmente; 7% discordam e 11% se abstiveram e responder. Os autores que tratam da escola inclusiva defendem a inclusão como instrumento de melhoria da qualidade do trabalho educativo, dentre eles, Carvalho (1997, p.43) para quem “o princípio das escolas inclusivas consiste em que todos aprendam juntos independente das dificuldades e das diferenças que apresentem”.

Na segunda questão quando perguntados se os profissionais da escola, os órgãos

oficiais de gestão, os alunos e mesmo os pais compartilham dessa filosofia de inclusão 41% afirmam que sim; 44% concordam parcialmente 9% discordam e 6% não responderam. Podemos inferir que esse resultado aponta para o engajamento dessa escola na perspectiva da inclusão escolar, embora as mudanças sejam lentas, as vezes pontuais outras vezes do coletivo da escola, Santos (2000, p.10) nos informa que

é na escola o lugar por excelência para a construção a cidadania, do acesso ao saber científico e tecnológico e da formação a consciência democrática, embora esses fenômenos não ocorram de forma igualitária em tempos e espaços, os sujeitos escolares mais esclarecidos podem propiciar condições para essas mudanças ocorram lentamente, seja através das leis , sejam através dos apelos ou das orientações compartilhadas no ambiente escolar.

Quando questionados se todos os alunos são valorizados de forma igual, os respondentes pais/responsáveis) apresentaram na enquete 39% de concordância; 45% de concordância parcial; 11% de discordância e 5% nada declararam. Podemos reafirmar a necessidade de valorização da inclusão de todos os alunos, embora ainda existam alunos fora da escola ou na condição de integrado e não incluído.

Em relação à questão que procura saber se os profissionais e os alunos se respeitam uns aos outros como seres humanos e sujeitos que tem papeis específicos na escola (item 4), podemos dizer que, na escola investigada, 66% dos pais e/ou responsáveis dos alunos concordam com esta afirmação.

Quando questionados se os profissionais procuram remover barreiras a aprendizagem e a participação e todos em aspectos da vida escolar, 55% concordam; 28% concordam parcialmente; 3% discordam e 13% nada declararam, donde podemos deduzir que o esforço da escola pela inclusão de todos se traduz na capacidade de responder à diversidade dos alunos, dos professores e da comunidade, trabalhando para que as práticas da escola reflitam as culturas e as políticas de inclusão da escola assegurando a todos a participação dos problemas da escola. Para Santos (2004, p.71),

todas as formas de apoio são consideradas juntas em uma estrutura única, e são vistas a partir da perspectiva dos alunos e seu desenvolvimento, ao invés de serem vistas da perspectiva da escola ou das estruturas administrativas do órgão responsável pela organização da educação.

A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação. Para esta questão obtivemos 49% de concordância dos inquiridos; 27% de concordância parcial; 1% de discordância e 24% nada declararam.

Para Santos (2004) o acesso e permanência do aluno na escola em nossa sociedade tem certa complexidade devemos nossas origens étnica e multicultural, fato que nos leva a

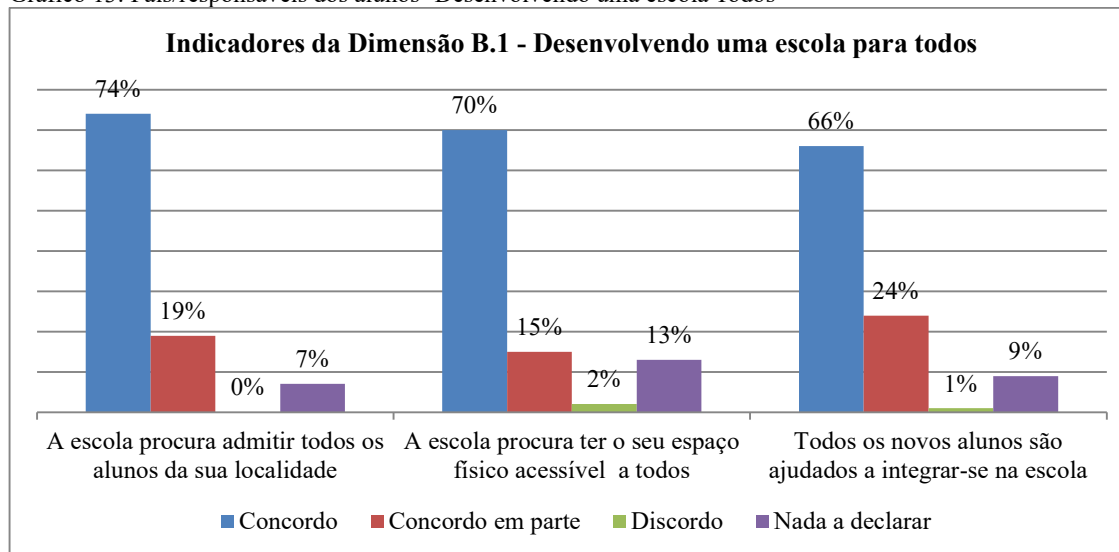
reconhecer que as políticas educacionais anunciadas, as vezes não passam de discursos pomposos que nunca são colocados em prática, nesse sentido a política de inclusão com vistas a uma escola para todos trabalham na perspectiva do ingresso, permanência e convivência salutar de todos que estão no contexto escolar.

No entanto pensar que não existe preconceito e discriminação é relativamente utopia pois em todas as escolas e em qualquer tempo vivenciamos um jogo de forças inclusivas e excludentes, atuando entre os indivíduos e grupos de alunos, assim nessa escola certamente existe formas de discriminação daí termos percentuais que não são de 100%.

DIMENSÃO B - PRODUZINDO POLÍTICAS INCLUSIVAS

Indicadores da Dimensão B.1 - Desenvolvendo uma escola para todos

Gráfico 13: Pais/responsáveis dos alunos- Desenvolvendo uma escola Todos



A dimensão B.1 – Desenvolvendo uma escola para Todos, se refere a preocupação em assegurar que a inclusão esteja presente no desenvolvimento da escola, permeando todas as políticas de forma que estas aumentem a aprendizagem e a participação de todos os alunos.

Para Darido (2001), o princípio da inclusão foi um dos maiores avanços trazidos pela LDB 9494/96 e referendado pelos outros instrumentos que orientam a educação nacional com vistas ao ensinar a conviver. Aqui,

os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes, não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes, não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir para produzir (Larrosa, 1994, p. 87).

Mediante a citação compreendemos que a participação dos pais na escola não é algo pontual, que se dá meramente via um curso de graduação, pós-graduação, ou ainda, quando este participadas atividades na escola de seu filho. Esta concepção estabelece uma cisão entre a teoria e a prática, entre o fazer e a reflexão sobre este fazer. Revelam uma nova concepção de escola compatível com a perspectiva de uma escola inclusiva. Formação essa que, nas palavras de Pinto (2002, p.89), “Consustancia-se, de forma expressiva, como uma questão política, caracterizando-se por um contexto transitório, histórico, (...) marcada por contradições”.

A escola procura admitir todos os alunos da sua localidade, nesta questão obtivemos 74% de concordância; 19% de concordância em parte 0% de discordância e 7% que nada declararam. Tal resultado é revelador das práticas inclusivas da escola, pois todos pais e/ou responsáveis querem que seus filhos sejam bem recepcionados na escola e tenham garantido esse espaço educativo, até por conta dos seus direitos constitucionais garantidos por lei, visto que esta é a aposta da escola inclusiva: uma comunidade educativa caracterizada pela ausência de barreiras e aberta a comunicação, intercambio de ideias e experiências rumo a mudança (Sasaki, 2005).

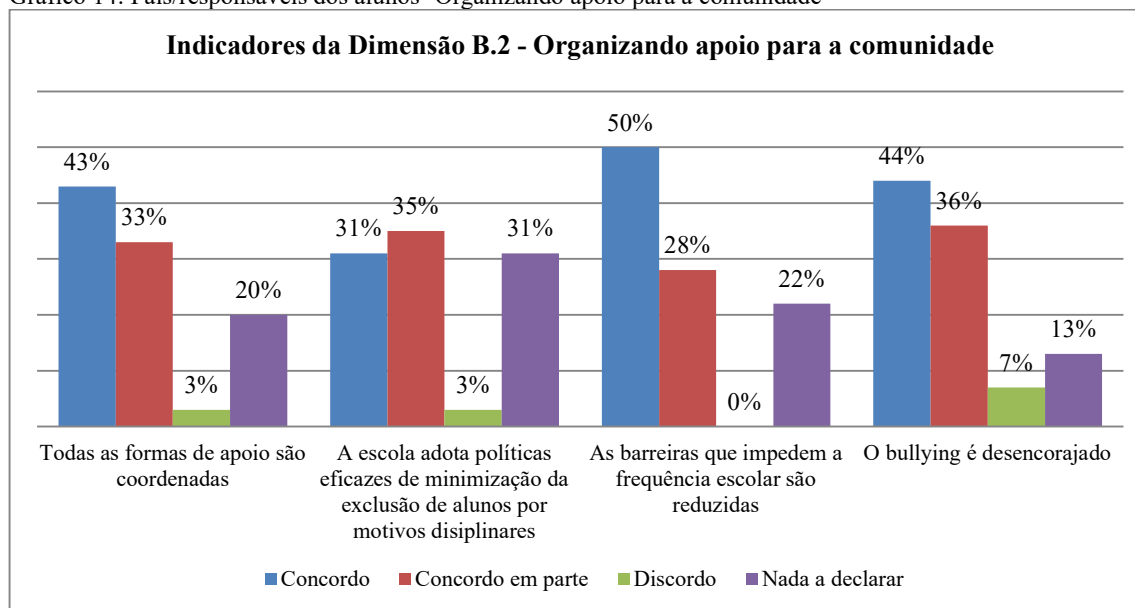
No ítem seguinte quando questionados se a escola procura ter seu espaço físico acessível a todos 70% concordam plenamente; 15% concordam em parte; 2% discordam e 13% se abstiveram. Podemos inferir nesse resultado que a escola investigada caminha para um contexto de inclusão escolar, na medida em que os pais e/ou responsáveis dos alunos já percebem tais comportamentos e valores inclusivos no contexto escolar, com oferta de espaços dentro do ambiente escolar para as diversas formas de ensinar e aprender assumindo a consciência de que na escola não se aprende somente a ler, escrever e contar, mas também ser cidadão, ser social e construtor de opiniões, dessa forma apostando no que Hargreaves (1998, p.98) nos coloca “a escola comum-unidade, sem territórios fechados caracterizados pela ausência de barreiras e aberta ao dialogo e ao intercambio de ideias”.

Na questão desse bloco de inquérito analisamos a questão: todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola donde os resultados apontam para 66% que concordam; 24% que concordam em parte; 1% discorda e 9% não responderam.

A literatura especializada que aqui analisámos sugere a existencia de um conjunto de condições necessárias mas não suficientes para a inclusão de todos na escola, daí porque precisamos da união de todos que pertencem à escola a fim de alcançarmos esse patamar de inclusão de todos.

Indicadores da Dimensão B.2 Organizando apoio para a comunidade

Gráfico 14: Pais/responsáveis dos alunos- Organizando apoio para a comunidade



Os pais/responsáveis, em torno de 43%, concordam que existem formas coordenadas de apoio para 33% que discordam em parte. Segundo Davies (1988), o envolvimento das famílias com a escola pode ser uma forma de aprofundar a sociedade democrática, rejeitando-se uma visão determinista e passiva da educação, embora os pais por vezes não tenham sido escolarizados, mas possuem experiências que poderão ajudar a escola a minimizar problemas, os quais nem sempre são solucionados com normas ou castigos.

No item que dá ênfase a política de minimização da exclusão 31% concordam que simultaneamente a política de redução da exclusão tem avançado substancialmente nos últimos anos, 35% concordam em parte e a discordância é relativamente baixa.

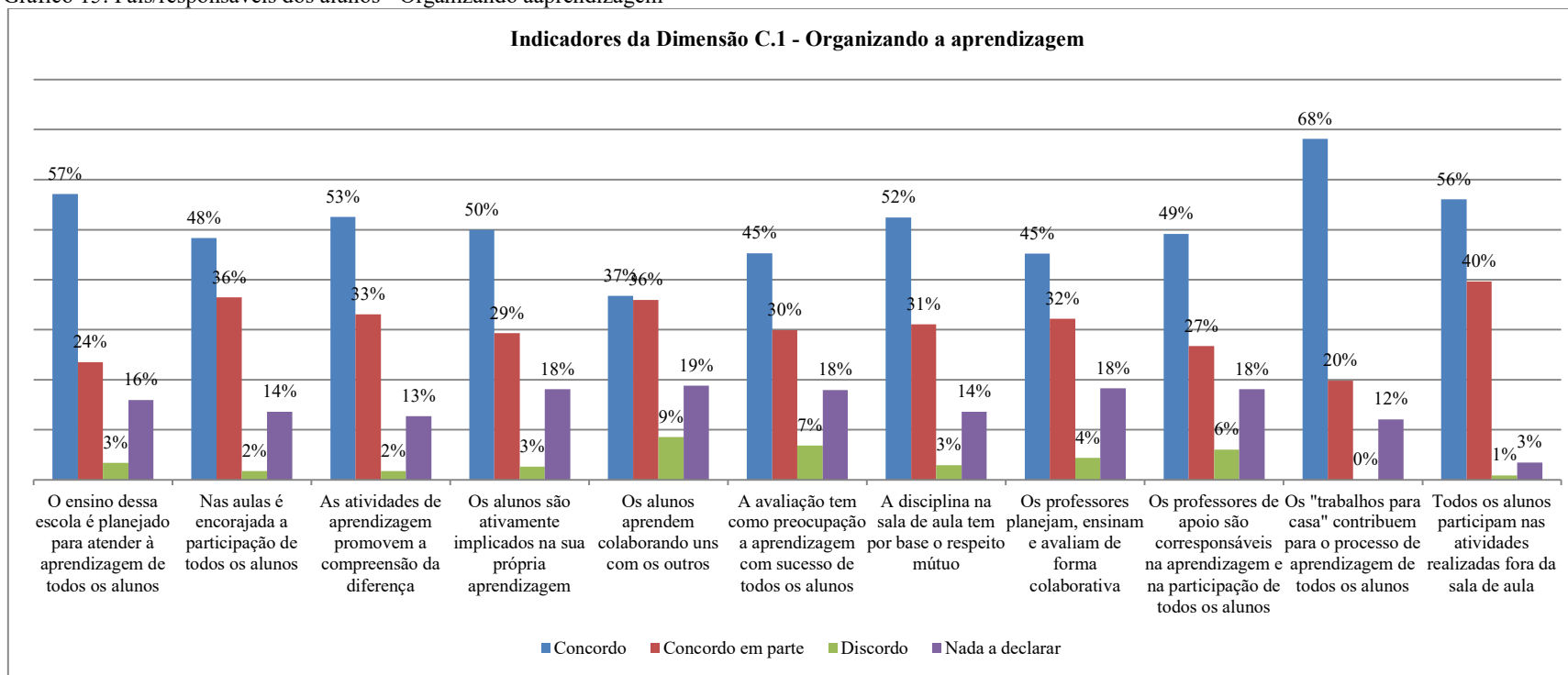
Quanto as barreiras que impedem essa inclusão podemos inferir a partir desse inquerito que estão sendo reduzidas com base nos resultados apresentados no gráfico acima e sempre que possível ou melhor diariamente cenas de agressões são desencorajadas (bullying)

A esse conjunto de informações obtidas com o inquerito por questionário traduzimos que se por um lado a escola caminha para a inclusão de todos, ao mesmo tempo ainda precisa trabalhar no sentido de privilegiar relações de liberdade individual e coletiva de todos os sujeitos implicados no contexto escolar. O debate de ideias e interesses e a vivência de conflitos salutaros poderão contribuir para a reestruturação das normas e regras que venham a contribuir para uma escola inclusiva.

DIMENSÃO C - PROMOVENDO PRÁTICAS INCLUSIVAS

Indicadores da Dimensão C.1 - Organizando a aprendizagem

Gráfico 15: Pais/responsáveis dos alunos - Organizando a aprendizagem



Os indicadores da Dimensão C1-Organizando a aprendizagem, nos demonstraram que os pais/responsáveis concordam que nessa escola o ensino é planejado para atender as aprendizagens dos alunos (57%); que a participação é encorajada a todos os alunos (48%); que as atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença (53%); os alunos estão ativamente implicados na sua própria aprendizagem (50%); existe colaboração entre os alunos com vistas a aprendizagem de todos (37%); a avaliação que é feita tem por objetivo o sucesso dos alunos (45%), a disciplina aplicada e ensinada na escola tem por base o respeito mútuo (52%); os professores planejam, ensinam e avaliam de forma colaborativa (45%); os professores de apoio são corresponsáveis na aprendizagem e na participação de todos os alunos (49%); Os trabalhos de casa contribuem para o sucesso da aprendizagem (68%); e todos os alunos participam nas atividades realizadas fora da sala de aula (56%).

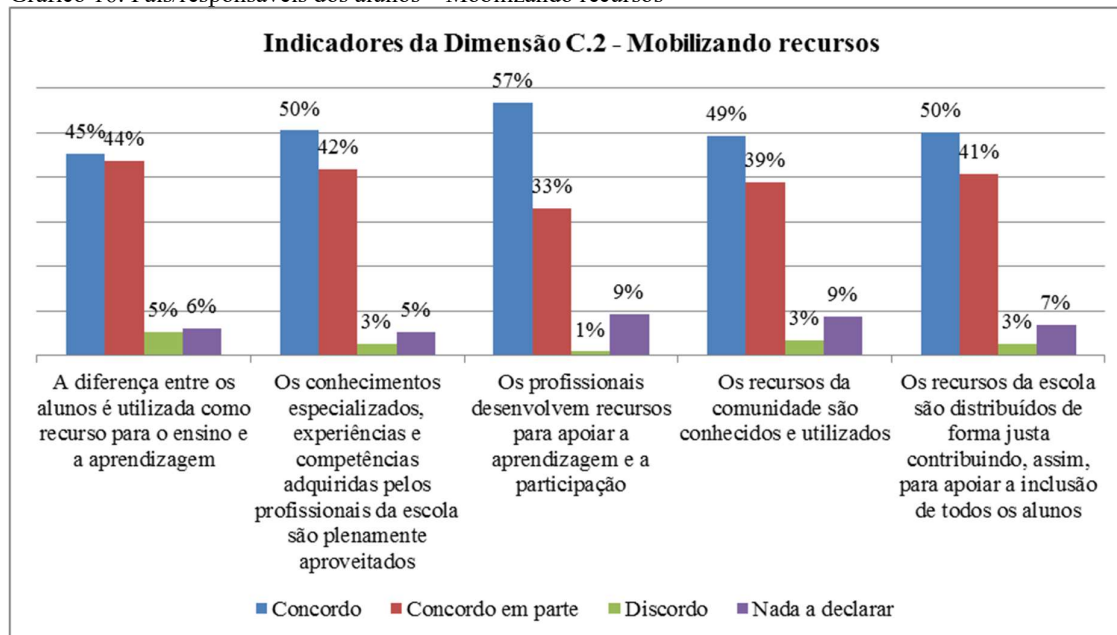
No que tange às concordâncias em parte prevalece o ensino planejado (24%); a participação de todos os alunos nas atividades letivas (48%); a compreensão da diferença humana feita através das atividades de aprendizagem (33%); a participação dos alunos em sua própria aprendizagem (50%); o espírito de colaboração existente entre os alunos (36%); a avaliação do modo que é aplicada, está sendo vista como determinante para o sucesso dos alunos (30%); a disciplina que contribui para o respeito mútuo (31%); o planejamento, o ensino e avaliação atuam de forma colaborativa (32%); a coresponsabilidade participativa dos professores de apoio (27%); os trabalhos para casa como forma de ajuda ao ensino e aprendizagem (20%) e as atividades extra classe (40%) são os resultados encontrados junto aos pais e/ou responsáveis.

Existem discordâncias em percentuais baixos variando de 0% a 9% e uma relativa abstenção, donde se poderá deduzir que alguns pais e/ou responsáveis não se sentiram instruídos suficientemente para responderem ao inquérito.

Concluimos essa análise destacando que atitudes de parcerias nem sempre resultam de gestos imediatos, pois não é de um dia para o outro que é possível transformar hábitos escolares seculares em atitudes de inclusão irrestrita de todos, a qual precisa de diálogo e estratégias educativas para estabelecer relações interpessoais baseadas no respeito mútuo.

Indicadores da Dimensão C.2 - Mobilizando recursos

Gráfico 16: Pais/responsáveis dos alunos – Mobilizando recursos



Para os Indicadores da Dimensão C.2 – Mobilizando recursos, dirigido aos pais/responsáveis obtivemos 45% de concordâncias no que tange ao entendimento por parte destes que na escola a diferença é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem, 50% de concordância de que tudo o que os professores aprendem em cursos de formação especializada ou pedagógica é utilizado e aproveitado na sua prática de sala de aula; 57% concordaram que os profissionais da escola desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação dos alunos; 49% concordam que recursos da comunidade são aproveitados por serem conhecidos e utilizados, tendo em vistas que alguns pais ou responsáveis colaboram com suas especialidades profissionais nas necessidades da escola, como pintura, revisão de cadeiras e carteiras dos alunos, serviços de pedreiros e marceneiros, a escola conta com estas colaborações.

E, por fim, 50% concordam que os recursos da escola são distribuídos de forma justa com vista a apoiar a inclusão, esse dado é concretizado na distribuição de livros e fardamentos aos alunos de forma equitativa. Percentuais de concordância em parte estão presentes de forma quase igual nas concordâncias totais, em torno de 44%, 42%, 33%, 39% e 41% respectivamente, enquanto as discordâncias estão em um intervalo de 1% a 5% e os não declarantes em torno de 5% a 9%.

Tais aspectos podem ajudar a escola a desenvolver de forma mais pontual um

comportamento convergente sustentado na participação, colaboração e disponibilidade a mobilizar recursos para o combate a diferença e ao distanciamento ainda existente entre a escola e a comunidade escolar.

Os Pais/responsáveis dos alunos foram questionados sobre o que gostam na escola e o que mudariam, encontrando-se as respostas na tabela que se segue:

Tabela 27: Pais e/ou responsáveis dos alunos - O que gostam na escola e o que gostariam que mudasse

O QUE GOSTAM	O QUE GOSTARIAM QUE MUDASSE
Da escola	Infraestrutura ruim
Formação profissional docente	Falta de psicopedagogo para atender crianças com AEE
Integração	Pouca participação dos pais

Os pais ou responsáveis pelos alunos gostam do contexto escolar gostam do quadro de professores pela sua formação adquirida e gostam da integração que existe entre os diversos setores da escola. No entanto não gostam da infraestrutura, que nos parece ser entendida como sendo a construção do prédio da escola que é antiga, reclamam da ausência de um psicopedagogo para atender as crianças com necessidades especiais e que carecem de um atendimento especializado na escola e embora sejam pais e/ou responsáveis não gostam da falta de participação de alguns dos pais/responsáveis na escola, pois alguns só vem a escola quando convidados.

QUANTIFICANDO A OPINIÃO DE PAIS/RESPONSÁVEIS MÉDIA DOS RESULTADOS DAS DIMENSÕES E DOS INDICADORES

Tabela 28: Quantificando a opinião de pais/responsáveis

INDICADORES DAS DIMENSÕES	TOTAL DE MÉDIAS DOS INDICADORES DAS DIMENSÕES A, B, e C			
	% Concordo	% Concordo em parte	% Discordo	% Nada a declarar
Indicadores da Dimensão A.1: Construindo o sentido de comunidade	59%	21%	5%	15%
Indicadores da Dimensão A2: Estabelecendo valores inclusivos	49%	34%	6%	11%
Indicadores da Dimensão B.1: Desenvolvendo uma escola para todos	60,8%	19,3%	0%	9,1%
Indicadores da Dimensão B.2: Organizando apoio para a comunidade	41%	33%	3%	23%
Indicadores da Dimensão C.1: Organizando a	51%	31%	4%	15%

aprendizagem				
Indicadores da Dimensão C.2: Mobilizando recursos	50%	40%	3%	7%
MEDIA DAS DIMENSÕES	51,8%	29,7%	3,5%	13,3%

Observou-se que as médias ponderadas das Dimensões somadas com a média dos Indicadores nos deram como resultado 22,85 % de percentual dos respondentes, dado que nos levou a inferir que este foi o percentual de concordância com vistas a uma escola inclusiva levando em consideração a cultura, as políticas e as práticas inclusivas na escola investigada.

Para Azevedo (1997, p. 3),

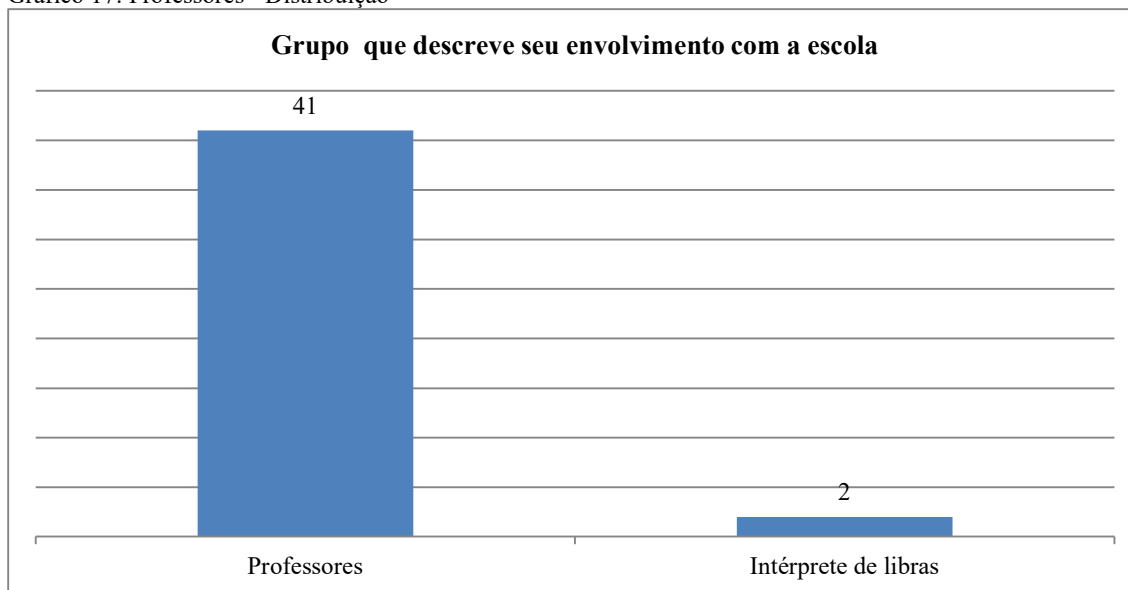
a escola e o meio não podem estar separadas por paredes de vidro, pois a cultura das famílias integrada na cultura da escola poderá constituir um valor acrescentado e a ajudar a transformar a escola através de um processo de continuidade centrada, também, na cultura das famílias.

5.2.6. Professores

O grupo de Professores é composto pelos professores das componentes curriculares obrigatórios ao currículo das diversas modalidades de ensino oferecida aos alunos da escola, lugar da investigação, com formação específica em Pedagogia e especialização em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), além das diversas especialidades necessárias ao ensino e aprendizagem dos alunos, quais sejam História, Geografia, Matemática e Ciências da Natureza. Mediante essa classificação obtivemos a colaboração de 41 professores dos componentes curriculares obrigatórios às diversas modalidades do currículo de ensino e dois professores com especialidade em LIBRAS.

Distribuímos 43 inquéritos por questionário e recebemos a devolutiva de 41 instrumentos respondidos, caracterizando por uma amostra confiável e que certamente demonstra o interesse dos professores da referida escola, na medida em que foram aproximadamente 100% de devolutivas.

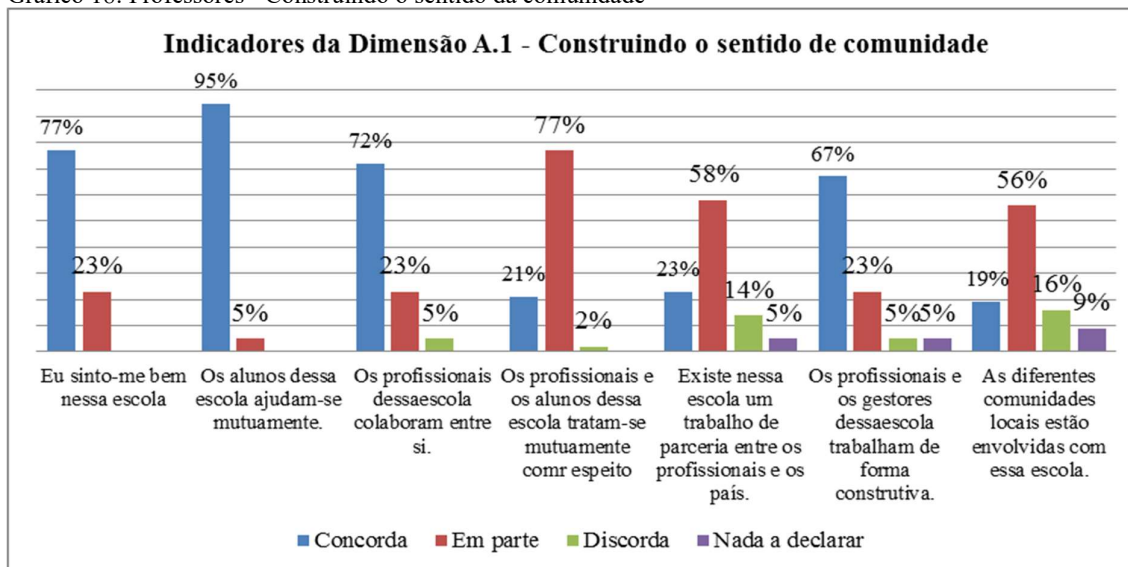
Gráfico 17: Professores - Distribuição



DIMENSÃO A - CRIANDO CULTURAS INCLUSIVAS

Indicadores da Dimensão A.1 - Construindo o sentido de comunidade

Gráfico 18: Professores - Construindo o sentido da comunidade



Para os indicadores da Dimensão A.1 – Construindo o sentido de comunidade, no que diz respeito à primeira pergunta os Professores responderam –“Sinto-me bem na escola”

correspondente a 77%; 23% concordaram em parte; 0% se absteve de responder e 0% nada declararam. Tais resultados apontam para uma aproximação de quase 100% de concordantes embora também demonstre uma relativa discordância quando 23% declaram que concordam em parte, no entanto não tivemos abstenções e nem discordância total. Tais resultados demonstram que existe um processo em andamento para a construção na escola do sentido de comunidade.

No que tange a segunda pergunta – os Professores concordaram que os alunos ajudam-se mutuamente num total de 95%; 5% concordam em parte; 0% se abstiveram de responder e 0% nada declararam. Conforme nos pontua Diez (1989, p.89) “nenhuma pessoa que realmente pertença à escola e à comunidade pode ficar marginalizada, quer em relação a si própria, quer em relação a sua ação”. Desse modo todos indistintamente devem estar incluídos na comunidade escolar, para que nela se criem relações autênticas e solidárias, promovendo a “existência de uma cultura comum, tendo como objetivo o respeito e a proteção das formas culturais específicas, sem esmagamentos, sem atropelos, mas antes com solidária dignidade (...) um por todos e todos por um” (Sá-Chaves, 2002, p.44)”.

Os profissionais dessa escola colaboram entre si num total de 72% contra 23% concordantes em parte; 5 % discordantes e 0% nada a declarar. Zabalza (2000, p.69) nos diz que “só a conjugação das três variáveis críticas (aluno-família-professor) torna possível a aprendizagem”. Consciente desse imperativo, os professores que são os profissionais qualificados da escola para tomar a dianteira nesse processo de mudança colaboram entre si para que a escola alcance o sentido de comunidade.

Essa afirmação é corroborada por Ribeiro e Andrade (2006, p.145) quando destaca que

os professores ou melhor, os profissionais da escola contribuem fortemente para que os demais sujeitos escolares participem da vida coletiva da escola, embora saibamos que parcerias sociais não são imediatas, mas cabe aos professores criarem a prática do diálogo como estratégia educativa para estabelecer relações interpessoais baseadas no respeito por cada qual.

Já na questão seguinte: os profissionais e alunos dessa escola tratam-se mutuamente com respeito - obtivemos 21% de concordância por parte dos professores pelos alunos da escola investigada, contra 77% que concordam em parte; 2% discordantes. Nesse contexto vale ressaltar a relevância do percentual que concordam na medida em que quando a situação se desloca do âmbito profissional para a relação entre professor e alunos vemos um baixo percentual de concordância total e um índice comprometedor de concordância parcial, tal fato demonstra que as relações interpessoais entre professores e alunos, ainda precisam melhorar na

partilha de finalidades e objetivos assentados em aspectos comuns, mas reconhecendo as diferenças e empenhando-se na ação conjunta, conforme destaca Silva (2003, p.98) “comunidade escolar implica um sistema de trocas sociais (...) instituições onde os sujeitos sociais começam a alargar sua experiência do social para além do seu grupo de origem”.

Nesse sentido, a escola possibilita uma rede de interações onde todos participam, quer queiram ou não queiram num raio de ações que não são apenas pedagógicas, mas também políticas, contribuindo nesse sentido para o exercício da democracia participativa, sendo relevante a compreensão do que seja “o sentido de comunidade escolar” o qual estamos investigando. Tal concepção acaba por se refletir no tratamento dispensado pelos professores aos alunos e destes com os professores no cotidiano da escola.

Caminhando para a questão a seguir, quando fala da existência de um trabalho de parceria entre profissionais e pais – nos defrontamos com 23% concordantes para 58% concordando em parte; 14% discordando e 5% nada a declarar. A aproximação e colaboração dos pais com os professores ou vice-versa é necessária ao processo educativo do aluno ao qual se propõe a escola e a família. A parceria é determinante como fenômeno social que contribui para uma educação cidadã e uma forma de viver na democracia.

Para Lück (2002) o relacionamento entre professores e alunos e a comunidade escolar, quer em reuniões, quer em contatos individuais, não tem de ser algo impositivo, de quem está "aturando" as pessoas, por interesse econômico, condescendência ou por obrigação (p.78). De um modo ou de outro, prevalece a impressão de que os professores por sua condição cultural têm o dever de tratar os alunos bem, tutelá-los, como se lhes faltasse algo para serem considerados cidadãos por inteiro. Paro (2002, p. 58) destaca que esse comportamento reproduz também o processo pedagógico em sala de aula, onde a criança é encarada "não como sujeito da educação, mas como obstáculo que impede sua realização".

No que diz respeito ao trabalho construtivo dos profissionais e gestores temos 67% concordando; 23% concordando em parte; 5% discordando e 5% nada declararam. Temos aí um percentual relevante da parceria entre gestores e professores, dado que demonstra espírito e prática democrática na definição da política educativa da escola, na administração e gestão da sala de aula na qual se integram todos os intervenientes do processo educativo em especial gestores e professores.

Na última questão desse indicador temos a questão relativa as diferentes comunidades locais estão envolvidas com a escola – 19% concordam 56% concordam em parte; 16% discordam e 9% se abstiveram de responder. Segundo Barroso (1998), a comunidade escolar se

torna condicionante político que permeia ou transversaliza a escola, materializada nas responsabilidades para com a mesma, que se origina nos encaminhamentos do MEC, instância da qual emanam as leis de bases da educação, as quais também se materializam nas secretarias estaduais e municipais de educação, se consubstanciando na escola através do PPP.

Para entender essa configuração de escola-comunidade precisamos buscar apoio nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2000) para assim repensar os tempos, os espaços e as relações que se estabelecem na escola, incorporando também as transformações pelas quais vem a sociedade decorrente das revoluções tecnológicas atreladas aos processos de democratização da sociedade contemporânea.

Nessa perspectiva, um dos desafios da escola é formar as novas gerações com vistas ao respeito pela diversidade cultural resultante da conexão entre pessoas com os mais diferentes valores, costumes e tradições, refletida nas relações que se estabelece com seus agentes (alunos, professores, pais, funcionários), com o entorno no qual se insere, com a cultura, com as redes de comunicação (Araújo, Arantes & Klein, 2010).

A escola não é uma instituição apartada da sociedade, pelo contrário, ela é em si uma comunidade social que sofre influências da sociedade mais ampla da qual faz parte, o que implica o reconhecimento do potencial educativo que emerge no contexto da escola impelindo-a a rever suas relações com a comunidade e a reorganizar suas práticas.

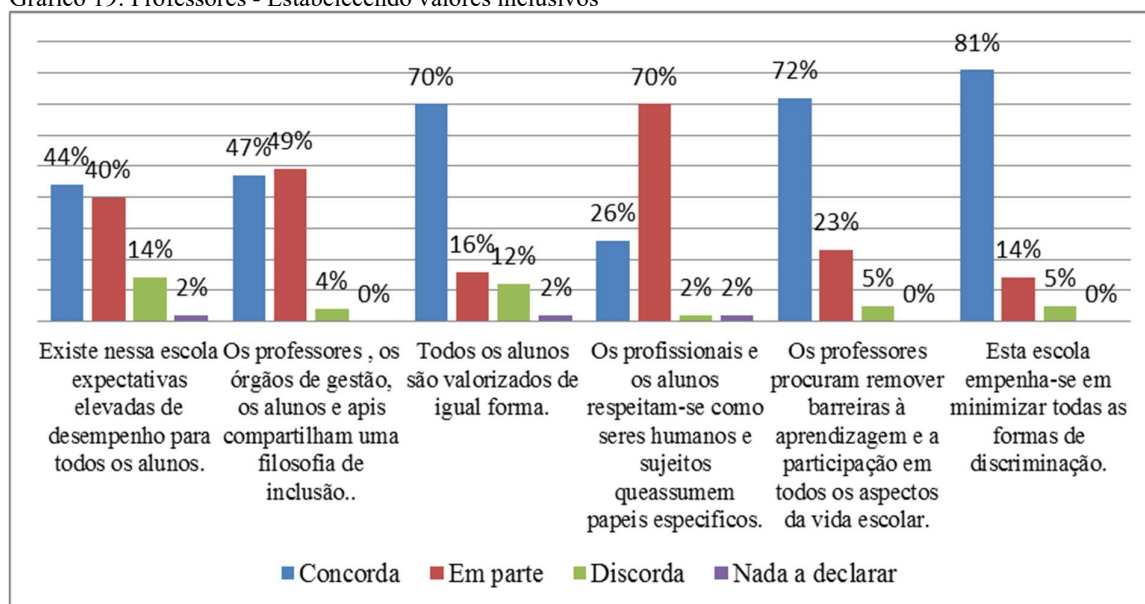
Nesse sentido, a Carta das Cidades Educadoras, chamada de Carta de Barcelona (Gadotti, 2004), baseando-se na Declaração Universal dos Direitos do Homem (Unesco, 1948), no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Brasil, 1992), na Declaração Mundial da Educação para Todos (Brasil, 1990), na Convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001) foi um documento que apontou para uma maior aproximação entre escola e comunidade (Cadernos Cenpec, 2006).

Segundo Oliveira (1992) numa escola inclusiva é imprescindível a relação escola-família, professores-famílias ou escola comunidade porque dela resulta uma influencia direta, quer no aproveitamento, quer no desenvolvimento pessoal e social dos alunos-filhos-cidadãos. O clima afetivo-relacional entre os escolares através de atitudes de empatia, de apoio, de escuta e de aceitação do outro contribuirá para o sucesso de todos, assim o aluno deve ser visto como o ponto de encontro da relação escola-família-comunidade e simultaneamente é o aluno, a pessoa que constitui a razão de ser desta relação, pois é nela que vão refletir o efeito do processo educativo.

Se na intersecção dos percentuais de respostas ao Indicador da Dimensão A1 – *Construindo o sentido de comunidade* objetivamos 53% de concordantes; 38% de concordantes em parte; 6% de discordantes e 3% de abstenção, podemos inferir que mais da metade (50%) da escola está envolvida na construção do sentido de comunidade na referida escola; 38% estão indecisos ainda em fazer parte desse processo; 6% precisam ser sensibilizados e chamados a participar desse contexto inclusivo e 3% ainda precisarão de mais um tempo de trabalho por parte dos seus pares para compreenderem a importância do sentido de comunidade no contexto escolar.

Indicadores da Dimensão A.2 - Estabelecendo valores inclusivos

Gráfico 19: Professores - Estabelecendo valores inclusivos



Em relação aos Indicadores da primeira pergunta: Existem nessa escola expectativas elevadas de desempenho para todos os alunos, 44% dos inquiridos concordaram que sim, enquanto que 40% concordam em parte, 14% discorda e 2% foram omissos. Ocorre que tendo em vistas a construção de uma comunidade escolar bem apontada pelos índices observados na escola investigada no indicador anterior, as expectativas de melhoria do desempenho dos alunos estão relativamente boas, se levarmos em consideração que inquiridos que concordam em parte estão a caminho da concordância total com as prerrogativas da escola como comunidade educativa.

Já no item correspondente ao compartilhamento de todos os setores da escola a uma filosofia que envolve inclusão o percentual de concordância de 47%; 49% concordaram em

parte 4% discordaram sobre o item inclusão e 0% ficaram omissos, nada declarando. Este resultado vem na mesma proporção corroborar os índices anteriores onde professores, alunos e gestores demonstram estarem a caminho do sentido de comunidade nessa escola e portando construindo valores inclusivos.

Para o item todos os alunos são valorizados de forma igual, 70% de concordância; 16% parcialmente e 12% discordaram dessa prerrogativa de que todos os alunos são valorizados de forma igual e 2% o índice dos que nada declararam. Concordamos com o fato de que nesse quesito existe uma relativa aproximação dos respondentes no que diz respeito ao sentido de comunidade que os mesmos têm da escola e no processo de construção de práticas inclusivas a caminho de uma comunidade inclusiva plena e irrestrita.

Na questão que trata sobre o respeito entre os alunos e profissionais da escola, seja nas relações de trabalho ou nas relações humanas 26% concordam que existe esse tipo de respeito entre os profissionais e os alunos tanto nas relações profissionais assumidas por cada um bem como no trato entre os sujeitos implicados no contexto escolar, embora 70% digam que só concordam em parte com essa premissa e 2% discorda e 2% nada declararam. Chama-nos atenção nesse resultado o alto índice de concordância em parte quando se trata da categoria sobre respeito de alunos para com os profissionais da escola, levando a questionar o porquê dessa relevância percentual.

No item seguinte que procura saber se os professores dessa escola procuram remover as barreiras a aprendizagem e a participação de todos em todos os aspectos da vida escolar 72% concordam que sim; 23 % em parte somente 5% discordam e uma abstenção de 0% pode ser vista, dado que podemos considerar de boa repercussão no contexto investigado, pois denota que todos estão imbuídos do sentido de comunidade procurando remover as barreiras que ainda impedem a construção e valores inclusivos.

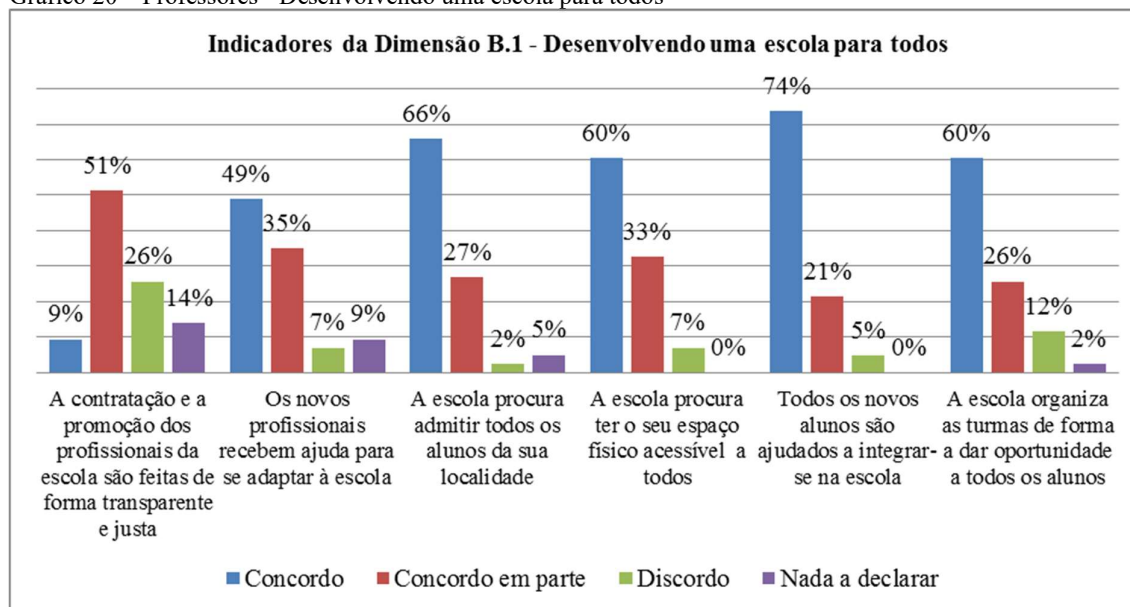
Por fim, no último item dessa dimensão quando inquiridos se a escola se empenha em minimizar as formas de discriminação 81% concordaram 14% concordaram em parte, 5% discordaram e 0% se abstiveram, podemos destacar que o princípio da inclusão é uma atitude, uma convicção que apela para uma escola que tenha em atenção a criança-todo.

No que tange ao estabelecimento de valores inclusivos, nessa escola existe uma média de concordância em torno de 57%, em média, e uma concordância parcial (35%, em média). Apesar das respostas discordantes (7%, em média) os percentuais de “concordo” e de “concordo em parte” mostram que a escola está empenhada em estabelecer valores inclusivos entre os sujeitos desse ambiente escolar.

DIMENSÃO B - PRODUZINDO POLÍTICAS INCLUSIVAS

Indicadores da Dimensão B.1 - Desenvolvendo uma escola para todos

Gráfico 20 – Professores - Desenvolvendo uma escola para todos



No que tange a Dimensão B1 – A contratação e a promoção dos profissionais da escola são feitas de forma transparente e justa os indicadores dessa dimensão nos apontam que existe 9% de concordância, para 51% concordantes em parte com essa realidade e 26% discordante comparável a uma alta abstenção de 14%. Olhando atentamente são percentuais altos de discordância, se tivermos em consideração os que concordam em parte e os que nada declararam, o que pode indiciar uma baixa presença da transparência e justiça no trato com os profissionais da escola.

Para a questão seguinte: os novos profissionais recebem ajuda para se adaptar a escola 49% concordam que sim; 35% concordam em parte; 7% discordam e 9% nada declararam. A seguir o item: a escola procura admitir todos os alunos de sua localidade tivemos 66% de concordância, percentual que vem se apresentando em outras dimensões e indicadores, a escola está aberta para todos que a procuram, complementada pelo item a seguir com 27% de concordância parcial corrobora essa acessibilidade, disponibilizando conforme apontam as pesquisas um espaço físico acessível a todos, embora tenham concordância parcial ou discordância numa média de 2% de discordância e 5% nada a declarar.

Podemos dizer mediante este resultado encontrado que existe um esforço da escola na

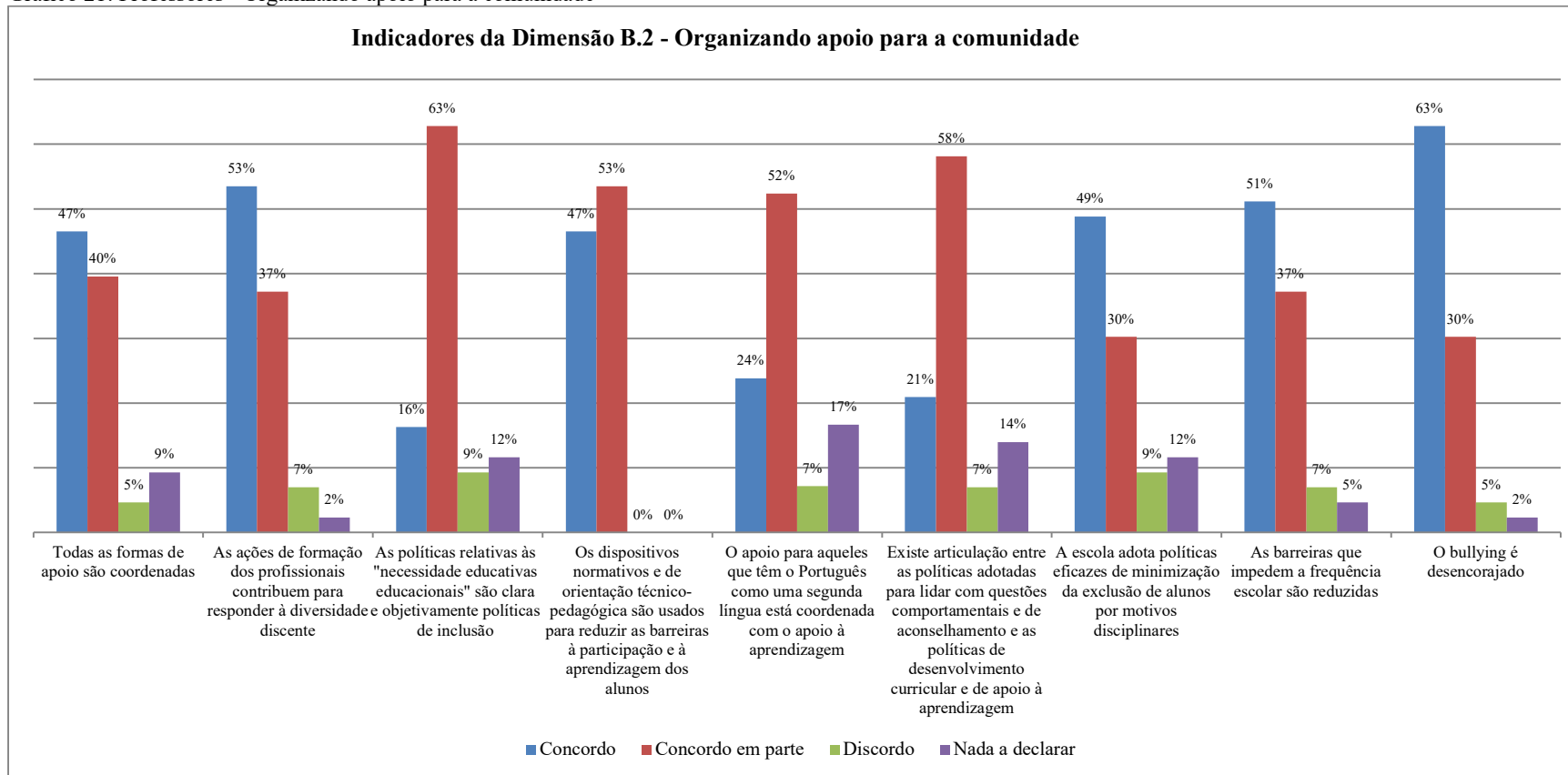
perspectiva de integrar os novos alunos no espaço educativo, oportunizando a todos os alunos a se integrarem e terem as mesmas oportunidades, isso pode ser observado nos percentuais de concordância e discordância encontrados. Na questão de numero quatro: A escola procura ter o seu espaço físico acessível a todos onde encontramos 60% de concordo; 33% de concordo em parte; 7% de discordância e 0% de nada a declarar, onde podemos deduzir que são dados importantes para o alcance dos nossos objetivos qual seja reconhecer nesse espaço educativo as características de uma escola inclusiva.

Tomando por base a questão: todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola e a seguinte que pergunta se a escola organiza as turmas de forma a dar oportunidade a todos os alunos entendemos que nesse espaço educativo mediante os percentuais encontrados nessas duas questões os quais foram de sucessivamente 74% de concordância; 21 em parte; 5% discordando e 0% nada a declarar para a ultima questão que apresenta 60% de concordância; 26% em parte; 12% discordo e 2% nada a declarar.

Tais percentuais nos revelaram que 53% dos inquiridos concordam que esta escola está a caminho da inclusão na medida em que concordam com os itens que procuraram definir o desenvolvimento de uma escola para todos.

Indicadores da Dimensão B.2 - Organizando apoio para a comunidade

Gráfico 21: Professores - Organizando apoio para a comunidade



Quanto aos Indicadores da Dimensão B2: Organizando apoio para a comunidade encontramos os seguintes resultados: na questão todas as formas de apoio são coordenadas 47% concordam; 40% concordam em parte e 5% discordam, abstenção de 9%. Tais dados nos remetem a pensar que existe um percentual não expressivo de sujeitos escolares que ainda não foram sensibilizados totalmente para a proposta da escola inclusiva, ou talvez, não percebam os indicadores de uma escola inclusiva que estão sendo construídos nessa escola.

Um ponto que merece atenção está no item a seguir: as ações de formação dos profissionais contribuem para dar respostas a diversidade discente, ou seja, em uma escola dessa proporção em termos de população discente temos uma diversidade de sujeitos que carece ser identificada e trabalhada pelos docentes a partir da formação pedagógica, esse é o retrato do que já vem sendo feito segundo 53% dos inquiridos concordantes e 37% em parte contra 7% que discordam e 2% abstenções, corroborada pelo item seguinte : As políticas relativas às "necessidade educativas educacionais" são clara e objetivamente políticas de inclusão embora com percentuais que estão distantes do anterior quais sejam 16% concordantes e 63% em parte contra 9% discordantes e 12% abstiveram-se.

A seguir o item: os dispositivos normativos e de orientação técnico-pedagógica são usados para reduzir barreiras, temos a certeza que os dispositivos normativos orientam na percepção de reduzir barreiras haja vista as leis da educação oriundas das diretrizes, pareceres, normas e orientações do Ministério de Educação que possibilitam e garante o ingresso de todos os alunos na escola fato esse comprovado pelo percentual de concordância alcançado 47% para 53% concordantes em parte 0% de discordância e abstenção.

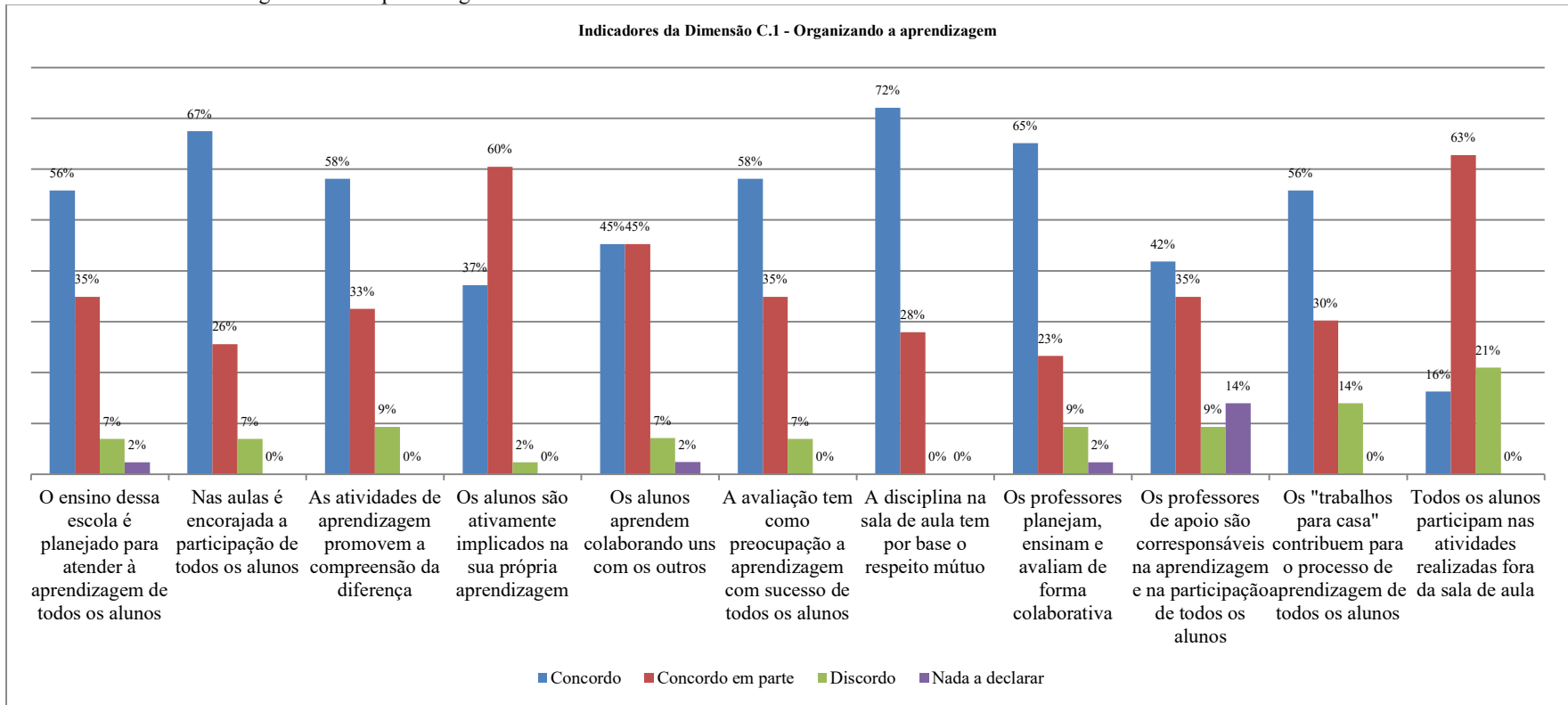
Sobre o apoio para aqueles que têm o Português como uma segunda língua está coordenada como o apoio a aprendizagem, podemos inferir que esse indicador ainda precisa ser melhorado na escola tanto que os percentuais alcançados por esta investigação demonstram tal realidade 24% concordam e 52% concordam em parte, juntos dão a dimensão da necessidade desse item ser trabalhado na escola, para 7% discordantes e 17% nada declararam.

No item a seguir temos 21% dos inquiridos que concordam com a existência de uma articulação entre as políticas adotadas para lidar com as questões comportamentais e de aconselhamento e o desenvolvimento curricular de apoio à aprendizagem; 58% concordam em parte e 7% não concordam e 14% nada a declarar, percentagens que denotam fraca adesão. Os concordantes nesse último item abordado ficou em torno de 49% e concordantes em parte 30%. Destacamos que 9% discordam da existência dessas ações coletivas e 12% se absteve de responder, ou que não enxergam ainda a derrubada das barreiras da exclusão.

DIMENSÃO C - PROMOVENDO PRÁTICAS INCLUSIVAS

Indicadores da Dimensão C.1 - Organizando a aprendizagem

Gráfico 22: Professores - Organizando a aprendizagem



Abordam-se aqui onze questões que objetivam encontrar subsídios que nos indiquem práticas inclusivas na escola investigada, dessa forma na questão inicial: o ensino dessa escola é planejado para atender a aprendizagem de todos os alunos, 56% dos professores respondentes concordam com essa afirmativa, corroborando o que dizem os autores que refletem sobre escola inclusiva. Também a maior parte dos alunos dessa escola (79%) afirmam que o ensino nessa escola é planejado para dar atendimento a todos os alunos. Nessa enquete 35% concordam em parte, (7%) discorda e (0%) se abstém.

Na questão seguinte: Nas aulas é encorajada a participação de todos os alunos tivemos 67% de concordância seguida de 35% de concordo em parte; 7% discordam e 0% nada a declarar.

Na questão: as atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença 58% concordam e 33% concordam em parte contra 9% discordantes e 0% de abstenções. Compreender a diferença entre os pares é algo extremamente complexo visto que cada individuo é único e, portanto diferente, assim é possível que os alunos ainda precisem de tempo e de orientação e acompanhamento do professor e este precisa por outro lado vivenciar tais diferenças na rotina escolar para promoverem a compreensão da diferença.

No item os alunos são ativamente implicados na sua própria aprendizagem, 37% responderam que sim; concordam em parte 60%; discordam 2% e se abstiveram 0%. Esse resultado aponta que os professores consideram que os alunos não se sentem implicados em sua própria aprendizagem, dado que é justificado pela característica do ensino atual, o qual ainda deixa em muito o aluno fora do planejamento sob a justificativa de que cabe aos professores e gestores planejarem os conteúdos a serem ensinados, sem a participação dos alunos que na maioria das vezes não vê sentido implícito no que lhe é ensinado.

Existe colaboração entre os alunos quando são ensinados e quando aprendem - a esse questionamento, 45% dos professores concordaram, 45% em parte e 7% discordaram para 2% de abstenções. Mediante esses resultados percentuais, a escola ainda está a caminho de ser inclusiva, visto que na escola inclusiva vivencia-se a colaboração entre seus sujeitos. No que tange ao quesito: a avaliação das aprendizagens tem como preocupação o sucesso da aprendizagem de todos os alunos, 58% concordam; 35% em parte e 7% discordam para 0% que se abstiveram e conseqüentemente a disciplina na sala de aula tem por base o respeito mútuo, 72% concordam, somente 28% concordam em parte diante de um índice de discordância e abstenção de 0%.

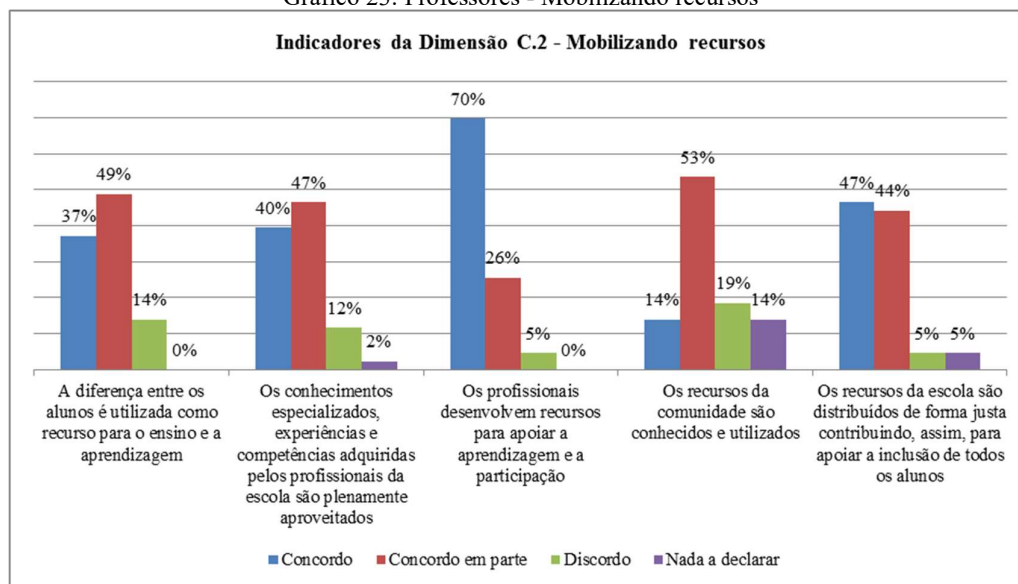
No item os professores planejam, ensinam e avaliam de forma colaborativa 65% concordam; para 23% que concordam em parte e 9% e 2% discordam e se abstém. É consenso que as atividades de ensino e aprendizagem extrapolam as fronteiras da escola, assim as tarefas de casa também contribuem para a aprendizagem de todos os alunos é o que dizem 56% dos respondentes para 30% concordantes em parte e 14% de discordantes.

Por outro lado as atividades extra sala de aula são instrumentos que facilitam a aprendizagem. Estas podem exercitar a participação e a colaboração e todos os alunos e assim contribuir para a construção da escola inclusiva, 16% dos nossos inquiridos concordam, 63% concordam em parte e 21% discordam, além de 0% de abstenção. Este resultado nos surpreende, pois imaginávamos que houvesse maior percentual de concordância relativa às atividades extra classes, sendo esse resultado objeto de atenção de nossa parte e principalmente da parte dos professores, uma vez que 68% dos alunos concorda com este quesito.

Conforme a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994, p.11), o princípio fundamental da escola inclusiva consiste em que todos os alunos aprendam juntos independentes das diferenças que apresentem assim qualquer que seja a escola que se pretende ser inclusiva a diferença entre os alunos deve ser utilizada como recurso para o ensino e aprendizagem. Observa-se que 52% dos professores concorda com os quesitos selecionados para responder a uma escola inclusiva, no âmbito da organização da aprendizagem.

Indicadores da Dimensão C.2. – Mobilizando recursos

Gráfico 23: Professores - Mobilizando recursos



No primeiro quesito vimos que a diferença entre os alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem, quando 37% concordam; 49% concordam em parte; 14% discorda e 0% nada declara. Isso é possível mediante um trabalho colaborativo dos professores e alunos orientado pelos primeiros. Cada um dos sujeitos escolares deve ajudar os outros em torno de sua necessidade e possibilidade, como por exemplo um aluno com baixa visão é ajudado pelo que tem a visão sadia e em troca este aluno que recebeu ajuda colabora com o colega em sua dificuldade em matemática, um caso que vimos na escola exemplar.

Já o segundo indicador dessa dimensão visa comprovar através das respostas dos professores se os conhecimentos especializados, as experiências e as competências dos profissionais da escola são plenamente aproveitados. Nessa questão obtivemos 40% de concordância, 47% em parte, para 12% discordantes e 2% nada a declarar.

Em uma escola inclusiva os profissionais que nela atua devem desenvolver seus próprios recursos para apoiar a aprendizagem e a participação. Nesta pesquisa encontramos um percentual de 70% que concorda com essa premissa, 26% que concorda em parte e 5% que discorda, para 0% que nada declararam.

Para que uma escola seja inclusiva seus profissionais devem conhecer todos os recursos que são utilizados, até porque estes deveriam ser produzidos por eles próprios mediante o conhecimento de sua realidade e seus objetivos educativos com vistas a participação e todos. Nessa enquete tivemos 14% que concordam, 53% que concordam em parte, 19% que discordam e 14% que nada declararam.

Os recursos de uma escola inclusiva devem ser distribuídos de forma justa e igualitária, pois somente dessa forma contribuirão para a participação de todos. Na pesquisa obtivemos 47% que concorda, 44% que concorda em parte, 5% que discorda e nada declararam 5%. Tais recursos devem ter por base uma pedagogia capaz de educar com êxito a todas as crianças, onde as escolas devem ser comunidades que atendam a todos, já que as diferenças humanas são naturais, diga-se existem, havendo, porém a necessidade de adaptar a aprendizagem a cada criança (Tierney, 1993).

Tais objetivos coincidem com o pensamento de Booth e Ainscow (2011) para os quais a escola inclusiva reconhece a diversidade entre seus alunos e portanto oferece uma educação para todos. Isto significa que as escolas devem estar preparadas para acolher e educar a todos os alunos e não somente os considerados “educáveis”. Aos professores conscientes da responsabilidade que lhes compete na tomada de decisões, ou seja, como gestores e decisores

curriculares é-lhes exigido desenvolver competências nos seus alunos levando-os a criar o hábito de aprender e respeitar a si e aos outros indistintamente, sendo esse um dos pilares da escola inclusiva.

Os professores foram questionados sobre o que gostam e o que mudariam na escola. As suas respostas estão sintetizadas na Tabela que se segue:

Tabela 29: Professores - O que gostam e o que gostariam que mudasse, na escola

As três coisas que eu mais gosto nesta escola	As três coisas que eu mais queria que mudassem
Autonomia Planejamento escolar Boa interação entre os profissionais da escola	Infraestrutura Indisciplina de alguns alunos Os funcionários da secretaria do turno matutino

Ficou explicitado, na visão dos professores, que desejam autonomia, companheirismo, boas relações entre os pares, planejamento escolar, bem como uma infraestrutura que atenda as expectativas de todos bem como um trabalho que tenha em vista a redução da indisciplina.

Mudanças essas que sejam para a melhoria da escola e do ambiente educativo, com esforço coletivo tendo em vista a redução do individualismo que ainda por vezes aparece no contexto da escola.

QUANTIFICANDO A OPINIÃO DOS PROFESSORES MÉDIA DOS RESULTADOS DOS INDICADORES

Tabela 30: Quantificando a opinião dos professores

INDICADORES DAS DIMENSÕES	TOTAL DE MÉDIAS DOS INDICADORES DAS DIMENSÕES A, B, e C			
	% Concorde	% Concorde em parte	% Discordo	% Nada a declarar
Indicadores da Dimensão A.1: Construindo o sentido de comunidade	53%	38%	6%	3%
Indicadores da Dimensão A2: Estabelecendo valores inclusivos	57%	35%	7%	1%
Indicadores da Dimensão B.1: Desenvolvendo uma escola para todos	53%	32%	10%	5%
Indicadores da Dimensão B.2: Organizando apoio para a comunidade	41%	45%	6%	8%
Indicadores da Dimensão C.1: Organizando a aprendizagem	52%	38%	8%	2%

Indicadores da Dimensão C.2: Mobilizando recursos	41%	44%	11%	4%
MEDIA DAS DIMENSÕES	49,5%	38,66%	8%	11,33%

Percebemos nas respostas dos professores alternativas possíveis para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos seus alunos, destacando-se uma ruptura com a rotina que vem caracterizando através dos tempos o modelo tecnicista de ensino e a assunção de projetos educativos pautados na reflexão-ação promotora de uma aprendizagem e qualidade para todos os alunos.

CONCLUSÕES

No Brasil, assim como no exterior, a proposta de uma escola inclusiva traduz uma aspiração antiga se devidamente compreendida como educação escolar de qualidade para todos e com todos, buscando-se meios e modos de remover as barreiras para a aprendizagem e para a participação dos alunos e alunas, indistintamente.

Para tanto procuramos nessa reflexão ter a compreensão do significado e do sentido da escola inclusiva sem os aspectos denotativos e conotativos que alguns autores impõem, por vezes ligados a acepção da palavra inclusão e desta às intenções (pontos de vista) subjetivas, que lhe são atribuídas dando margem a interpretações inadequadas e que se cristalizam como verdades, caso não sejam objeto de reflexão na ação, ou seja no contexto onde ocorre (a escola).

Assim, tendo em mente um título específico para essa pesquisa acadêmica procuramos conhecer os desafios de uma escola inclusiva tomando como parametro o que dizem os gestores, alunos, professores, pais e/ou responsáveis pelos alunos sobre este tema, consubstanciado pela nossa experiência e produção acadêmica de autores do porte de Booth e Ainscow (2011) quando sintetizaram suas reflexões sobre o significado da escola inclusiva mediante tantas literaturas e leis nacionais e internacionais que orientam para a consecução de um projeto de “escola para todos”.

Nesse contexto nos apropriamos dos escritos destes autores para construir nosso itinerário reflexivo com vista à compreensão e identificação dos pressupostos de uma escola inclusiva tomando como aporte as Dimensões e os Indicadores propostos no Índice, quais sejam conforme nos apontam Booth e Ainscow (2011, p.13) Culturas Inclusivas, Políticas Inclusivas e Práticas de Inclusão, conforme o exposto a seguir nas suas três dimensões e seus respectivos Indicadores:

- Dimensão A: Criando CULTURAS inclusiva
 - A.1 Construindo a comunidade
 - A.2 Estabelecendo valores inclusivos

- Dimensão B: Produzindo POLÍTICAS inclusivas
 - B.1 Desenvolvendo uma escola para todos
 - B.2 Organizando apoio para a comunidade

- Dimensão C: Criando PRÁTICAS inclusivas
 - C.1 Orquestrando a aprendizagem
 - C.2 Mobilizando recursos

Considerando a primeira dimensão, os conceitos de educação existentes na literatura dizem respeito à espécie humana e a caracterizam como sendo de existência social e carente de interação com a cultura, a política e as práticas inclusivas, só possível se o processo educacional estiver definido por uma proposta pedagógica que assegure os recursos e serviços educacionais organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar ou mesmo substituir serviços educacionais que já não são compatíveis com a sociedade atual, de modo a garantir e promover o desenvolvimento das potencialidades dos nossos alunos de forma indistinta e em todas as modalidades da educação básica.

A proposta que se apresenta na segunda dimensão diz respeito a remoção de barreiras das aprendizagens através de políticas inclusivas constante nos textos de organismos internacionais e nas falas de seus representantes em palestras e eventos científicos quando apontam para uma escola inclusiva onde a participação de todos com vistas a remoção das barreiras presentes na escola sejam elas intrínsecas ou extrínsecas aos alunos, através de ações políticas e educativas de modo a assegurar (proposições contidas nas leis) e garantir (matéria que deve estar contida nos projetos políticos-pedagógicos das escolas e que deve ser executado) na efetivação do acesso, permanência e aprendizagem de todos os alunos.

No entanto, para remover barreiras há que identificá-las, examinando-se todos os fatores a elas ligados, num processo contínuo por meio de práticas de reconhecimento e avaliação mediadoras, e ter acesso aos subsídios para identificar e implementar as transformações que se fazem necessárias na escola que se pretende ser inclusiva, sendo esta a terceira dimensão proposta por Booth e Ainscow, no Index.

Para tanto, tivemos que lançar mão dos dispositivos legais que tem sido objeto de reflexão sobre a escola inclusiva, subsídios estes que têm gerado reformas nos sistemas educativos nacionais e internacionais.

Tais transformações inspiram-se no “direito de todos a educação em igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Art.206 da CF de 1988); na Declaração Universal dos Direitos Humanos que ora completa sessenta anos e que proclamou que toda pessoa tem direito a educação e na Declaração Mundial sobre a educação de Todos, satisfazendo

as necessidades básicas de aprendizagem (1990) complementado pela Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) e mais recentemente pela Declaração de Incheon-Marco de Ação (Unesco, 2016) dentre inúmeras outras acerca das concepções, princípios e diretrizes para a implantação de um sistema educacional inclusivo.

Sabemos que as leis e os discursos asseguram os direitos, mas o que os garantem são as nossas ações efectivas as quais concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas educacionais. Assim, mais do que prever havemos de prover recursos de toda ordem para que tais direitos, garantidos em lei, sejam de fato respeitados no contexto escolar.

As respostas educativas inclusivas da escola não dependem só das políticas educacionais, há que prever mudanças comportamentais e atitudinais de todos os envolvidos com a educação escolar inclusiva, os quais devem estar articulados para identificar e satisfazer a todas as demandas que se apresentarem no contexto escolar enfrentando as concepções pejorativas que permeiam o entendimento do que seja uma escola inclusiva, bem como um sistema educacional corrompido pela fragmentação interna e influência externa de organismos internacionais que na maioria das vezes objetivam implantar políticas que levam mais a subserviência do que à inclusão de nossos alunos.

À luz de sua fundamentação axiológica, a escola inclusiva é um contexto complexo que permite invocar culturas, políticas e práticas sem pieguismo, caridade ou filantropia, pois se alicerça em princípios que lhe conferem igualdade de valor a todas as pessoas. Dessa forma o ideário da escola inclusiva é cultuado pelo direito à educação, à igualdade de oportunidades, a escolas responsivas e de qualidade, com direito à aprendizagem e à participação, dados que nos levam a concluir que uma escola inclusiva deverá transformar discursos politicamente corretos em práticas efetivas em contextos escolares inclusivos.

Quando da elaboração dos nossos objetivos procurávamos caracterizar as orientações da escola investigada na perspectiva de uma escola inclusiva, contando para tanto com as orientações contidas no PPP da referida escola. Para tanto procurámos na literatura especializada elementos que nos instruissem na compreensão da importância do PPP na escola atual que se pretende ser inclusiva, pois entendemos que essas orientações deveriam estar explicitadas nesse documento. No entanto, para surpresa nossa o referido documento deixa ao largo a discussão sobre uma escola inclusiva detendo-se exclusivamente nos requisitos básicos que estão em alguns manuais pedagógicos como orientação para a construção de um PPP. Nesse

sentido, o PPP da escola investigada não contribuiu para caracterizá-la como sendo inclusiva, embora afirme no documento que se pretende construir uma escola democrática, na medida em que uma escola democrática seria aquela que o enfoque pedagógico se baseasse numa parceria pedagógica entre os professores de diversas áreas de conhecimentos, fato que não é possível ainda visualizar na referida escola. Existem grupos de professores por áreas afins, mas ainda não é possível ver juntar-se a eles os técnicos administrativos, assistentes, terapeutas, enfim todos que estão no contexto da escola ou que deveriam estar.

Por outro lado há de melhorar os métodos de ensino numa perspectiva da aprendizagem cooperativa, a valorização das potencialidades dos alunos e dos seus professores, é algo que também ainda precisa ser valorizado, o envolvimento com o entorno da escola, comunidade e seus intervenientes, além de valorização dos grupos heterogêneos em função do sexo, etnia, cultura, religiosidade, enfim ainda faltam elementos para afirmar-se que ali exista uma escola democrática.

Na proposta de identificação dos sujeitos escolares e a coleta de seus depoimentos para percebermos o que para eles seja uma escola inclusiva, durante nossa estada em campo, conseguimos captar que alguns dos professores estão conscientes das prerrogativas de uma escola inclusiva e até desejam trabalhar nessa finalidade, enquanto um pequeno número de professores ainda se mantém reticente quanto à existência da inclusão escolar para todos. Já para os gestores essa inclusão é possível, foi o que identificamos.

Procurámos atender ao nosso terceiro objetivo com o inquérito por questionário no qual fizemos a recolha das opiniões dos gestores, professores, alunos e seus respectivos pais e/ou responsáveis, a partir das Dimensões e Indicadores propostos no Index (2011) do qual colhemos as instruções necessárias ao entendimento de uma forma metodológica de alcançar nossos objetivos.

Nessas Dimensões e seus respectivos Indicadores foi possível caracterizar a escola como sendo uma escola a caminho da inclusão de todos os escolares indistintamente, pois apesar do discurso da lógica capitalista dominante que permeia o ambiente escolar é possível a percepção de que nessa escola há indicadores culturais de inclusão através das políticas educativas que se reconstróem nas atividades escolares possíveis naquele contexto e por meio das quais os escolares buscam no decorrer do processo educativo minimizar a exclusão, maximizando a participação de todos os sujeitos implicados naquele contexto, produzindo passo a passo uma educação para todos, levando em consideração quaisquer que sejam as

origens e as barreiras para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Isso é possível ser percebível a partir dos resultados auferidos pelos indicadores percentuais que se apresentam na análise dos inquéritos por questionário aplicados aos alunos, professores, gestores e pais e/ou responsáveis dos mesmos e em face dessas evidências podemos triangular tais resultados com nossas observações.

Por fim entendemos que, com essa investigação identificamos um início do que seja o reverse da exclusão escolar presente em nossa sociedade que é a inclusão de todos num processo educativo equânime, de valorização e aceitação da diferença, com vista a participação democrática de todos na escola e para tanto urge uma revisão do seu papel, de modo que a instituição escolar dedique suas práticas na construção de culturas politizadas, mobilizando formas para a consecução e práticas de ensino e aprendizagem pautadas na ética, cooperação e participação com comprometimento e entendimento das ações inclusivas da escola, com professores, alunos e pais mais conscientes do seu papel social na sua comunidade, num processo de reconstrução de suas práticas escolares.

Alves (2004) em seu livro “Conversas com quem gosta de ensinar”, afirma: “Educadores onde estarão? Em que caos terão se escondido? Professores há milhares. Educador não é profissão, é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança”.

Assim na formulação dessa novo paradigma da inclusão escolar, temos a intenção de assegurar que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades educacionais e sociais, que o Estado contribua para que tais oportunidades se concretizem através de escolas dignas onde os alunos não sejam rotulados e homogeneizados a reproduzir o que o professor fala e que assim as barreiras sejam derrubadas (Mittler, 2003).

Como **aspectos positivos** dessa investigação, podemos referir:

- o reconhecimento sentido por parte dos professores acerca da importância da inclusão escolar em uma sociedade caracterizada pela heterogeneidade e multiculturalidade;
- a iniciativa dos gestores e da maioria dos professores em contribuírem com seus ensinamentos com vistas a diminuir a exclusão presente na comunidade escolar através de suas práticas pedagógicas;

- o incentivo dado pelos pais e ou responsáveis pelos alunos quando se dispõem a colaborar com a escola através de um trabalho espontâneo e sem custos para melhorar a visibilidade do sua estrutura;
- a colaboração dos alunos que conseguem demonstrar as suas potencialidades mesmo diante das barreiras que se apresentam ao ensino e aprendizagem no contexto escolar.

Ao longo do período de realização desta investigação fomos nos apercebendo de que os sujeitos escolares estavam crescendo potencialmente em formas de conscientização das suas potencialidades e das oportunidades que lhes poderia proporcionar a inclusão escolar dos alunos e dos professores na instituição, considerando o papel dos gestores e da comunidade envolvente para a melhoria da qualidade educativa da escola.

Como **aspectos negativos**, encontramos:

- dificuldades de comunicação com alguns professores, alunos, pais e/ou responsáveis que em princípio estiveram distantes de colaborar no atendimento ao questionário que lhes apresentamos;
- percepção insuficiente e inadequada de alguns professores participantes da investigação, talvez oriunda da falta de informação sobre o que seja uma escola inclusiva uma vez que, quando são oferecidos cursos de formação continuada, esta é facultativa e de cariz teórico, não atendendo a informações pertinentes sobre a construção de uma escola inclusiva;
- percentagem elevada de professores não mostra interesse na construção de um ambiente escolar mais agradável e prazeroso, como estratégia de atuação pedagógica.
- as dificuldades inerentes à utilização de um questionário não concebido expressamente para o público-alvo.

Como **oportunidades**, percebemos o interesse de grande parcela da comunidade escolar pela aprendizagem dos alunos, dado que contribuirá na rentabilização de uma proposta de inclusão escolar e justifique o esforço suplementar do município na disponibilização de apoio para a manutenção deste espaço escolar, assim como na formação contínua dos professores, para que se tornem mais proficientes em suas especialidades.

Esperamos que nossa presença na escola tenha contribuído para visibilizar a inclusão

escolar como uma forma positiva para a consecução de um ensino de qualidade e para a realização de aprendizagens significativas, tendo em conta que a comunidade escolar apresenta um enorme potencial educativo porque, como nos referem os veículos de informação, a educação possibilita novas formas de ordenação da experiência humana, com múltiplas repercussões, particularmente na cognição e na atuação humana sobre o meio e sobre si mesma.

A inclusão escolar poderá contribuir para que se concebam novos projetos e se redesenhe o planeamento do trabalho do professor, assim como a monitorização e a avaliação dessas novas metodologias, que desencadeiam estratégias de ensino centradas no aluno e capazes de promover o pleno desenvolvimento dos jovens, a sua preparação para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o mundo do trabalho, como refere o artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

Esta situação conduziria certamente a mudanças a nível da cultura escolar na escola investigada podendo aumentar a eficiência dos professores, alterar metodologias tradicionalistas que apelam à memorização e disponibilizam mais tempo para: discutir ideias, compartilhar interpretações e trabalhar de forma colaborativa. E assim sendo, torna-se-ia mais fácil diminuir o fosso pouco animador sob o ponto de vista das transformações que podem ser operadas nas escolas em geral e que foi possível constatar na Escola Municipal Lírio do Vale quando se iniciou o processo de investigação com vistas a percepção da cultura, das políticas e das práticas de inclusão que poderiam estar presente nessa escola.

Constata-se também que o processo de inclusão escolar vem sendo construído ao longo do tempo variando conforme suas implicações e necessidades e que não existe um estado de inclusão permanente, toda inclusão é temporária e portanto precisa ser revista de maneira continua para evitar que os processos e mecanismo de exclusão social retornem.

É nesse sentido que Booth e Ainscow (1998), citados em Santos (2004, p.113) se referem “a inclusão e exclusão como processos ao invés de eventos”, e se definem respectivamente como “processos de aumento e redução da participação de alunos do currículo, da cultura, das comunidades locais e das escolas regulares”. Para eles, “qualquer escola real, em qualquer tempo, reflete um complexo interjogo de forças inclusivas e excludentes, atuando em indivíduos e grupos de alunos”.

Podemos inferir que nossa estada em campo trouxe alguma transformação das práticas em contexto de sala de aula com a assunção de corresponsabilidade por parte de cada equipa escolar que, em conjunto passaram a contribuir de forma mais dinâmica na derrubada das

barreiras de aprendizagens, potencializando assim o processo de inclusão escolar almejado.

Como **limitações** podemos apontar o fato de ter sido utilizado o questionário do Index que não está aferido em relação à população brasileira. Por falta de tempo não foram feitas entrevistas que poderiam conferir, complementar e clarificar o que foi respondido nos inquéritos.

Perspetivas para investigação futura

Os resultados alcançados apontam para novas pesquisas e aprofundamento de questões pensadas e repensadas, quer na mesma escola, com o objetivo de compreender a sua evolução em termos de inclusão escolar promovidas na mudança da cultura escolar atual e em novas práticas cotidianas quer noutras escolas, com o objetivo de realizar estudos comparativos entre essas instituições e a que foi lugar dessa presente investigação.

As discussões a respeito da educação inclusiva no espaço escolar, são numerosas e significativas, nos últimos anos, e vem resultando em transformações de diferentes formas de inclusão escolar resultante de culturas, políticas e práticas de inclusão escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, M. & Cordioli, M. (orgs.). (2011). *Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020): projeto em tramitação no Congresso Nacional / PL nº 8.035 / 2010.* Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara.
- Ackoff, R. L. (2000). *Recreación de las corporaciones: un diseño organizacional para el siglo XXI.* México: Oxford University Press.
- Ainscow, M. (1995). Education for all: making it happen. *Communication présentée au Congrès Internationale d'Education spéciale.* Birmingham, Angleterre.
- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang, *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp.12-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (2002). Using research to encourage the development of inclusive practices. In P. Farrell & M. Ainscow. *Making Special Education Inclusive.* London: Fulton.
- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland & D. Barreiros (Orgs.). *Tornar a educação inclusiva* (pp.11-23). Brasília: Unesco, Anped.
- Ainscow, M., Booth, T. e Dyson, A. (2006). A Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education* Vol. 10, nº. 4-5, July-September, pp. 295-308. Disponível em: <http://www.humanities.manchester.ac.uk/medialibrary/edutest/files/cee/intern_journal_of_ied_paper_2006.pdf>. Acessado em 12 Nov. 2017.
- Almeida, A. S. (2003). Da educação especial à escola inclusiva. In: J. Mosquera & C. Stobaüs (Org.). *Educação especial: em direção à educação inclusiva* (pp.23-33). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Alves, R. (2004). *Conversas com quem gosta de ensinar.* 7. ed. Campinas: Papirus.
- Araújo, U. F., Arantes, V. A. & Klein, A. M. (2010). *Escola, comunidade e novas configurações da educação.*
- Disponível em: <http://www.escoladavila.com.br/html/outros/2010/30_anos/pdf_30/30_textos/29_ulisses.pdf>. Acessado em 25 de novembro de 2017.
- Azevedo, J. M. L. (1997). *A educação como política pública.* Campinas: Autores Associados.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1998). Descentralização e autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública. *Revista Colóquio/ Educação e Sociedade*, 4, 32-58.

- Barros, S. (2012). *Projeto político-pedagógico: a qualidade dos serviços oferecidos*. Disponível em: < <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0340.html>>. Acessado em: 23 Mar. 2018.
- Beyer, H. (2006). Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: C. Baptista (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas* (pp.21-29). Porto Alegre: Mediação.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index Para a Inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. UFRJ: Lapeade.
- Booth, T., Nes, K. & Stromstad, M. (2003) *Developing Inclusive Teacher Education*. London: Routledge Falmer.
- Brandão, C. R. (2006). *O que é Método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense.
- Britzman, D. (1993). The Ordeal of Knowledge: Rethinking the Possibilities of Multicultural Education, *The Review of Education*, 15 (2), 132-135.
- Caderno Cenpec (2006). *Carta das cidades educadoras: proposta definitiva*. Disponível em: <<http://comunidadesdeaprendizagem.org.br/cartadascidadeseducadoras.pdf>>. Acessado em: 26 Set. 2017.
- Carbonell, J. (2002). *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Carvalho, F. (2009). Reflexões em torno da inclusão em contexto educativo. In: S. Freitas (Org.). *Tendências contemporâneas de inclusão* (pp.17-25). Santa Maria: Ed. da UFSM.
- Carvalho, R. (1997). *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro: WVA.
- Carvalho, R. E. (2006). *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. 4. ed. Porto Alegre: Ed. Meditação. Disponível em: <<http://deacoordenacao.blogspot.com/2013>>. Acessado em: 15 Out. 2017.
- Cassimiro, P. R. (2014). *Educação Especial*. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/pedagogia/educacao-especial/>>. Acessado em 27 Abr. 2017.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In: D. Rodrigues. *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 8ª ed. São Paulo: Cortez.
- Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (1995). *Towards Inclusive Schools?* London: David Fulton.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora.

- Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-244. CIEd – Universidade do Minho.
- Crepaldi, E. M. F. (2017). A importância da família na escola para a construção do desenvolvimento do aluno. *XIII Congresso Nacional de Educação*. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25972_13983.pdf>. Acessado em 15 Abr. 2017.
- Crochik, J. L. et al. (2011). Atitudes de professores em relação à educação inclusiva. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29, n. 1, p. 40-59.
- Darido, S. C. (2001). Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências dificuldades e possibilidades. *Perspectivas em Educação Física Escolar*, 2, n. 1, p. 5-25.
- Davies, D. (1988). Benefits and Barriers to Parent Involvement. *Community Education Research Digest*, 2, (2), 11-19.
- De Vitta, F. C. F. (2010). A inclusão da criança com necessidades especiais na visão de berçaristas. *Cadernos de Pesquisa*, 40, n.139, 75-93.
- Delors, J. (2003). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez.
- Demo, P. (1998). *Desafios modernos da educação*. Petrópolis: Vozes.
- Demo, P. (1994). *Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Denzin, N. K. (1989). *The Research Act*. Englewood Cliffs N. J.: Prentice Hall.
- Derouet, J. L. (1992). *École et Justice – De L'égalité des Chances aux Compromis Locaux?*. Paris: Editions Métailié.
- Diez, J. J. (1989). *Família – Escola, uma relação vital*. Porto: Porto Editora.
- Dinis, L. & Sanches, I. (2013). Entre possibilidades e potencialidades: a inclusão num centro de reabilitação e integração. In I.Sanches (org.), *Para uma Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas* (Volume II) (pp. 50-72). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas. eISBN: 978-989-757-015-5.
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión. In: M. Verdugo Alonso, M. A. & F. Urríes Vega. *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.
- Dyson, A. & Millward, A. (2000). *Schools and special needs: issues of innovation and inclusion*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Dyson, A., Howes, A. & Roberts, B. (2002). *A Systematic Review of the Effectiveness of School-level Actions for Promoting Participation by All Students*. Londres: Grupo de Estudo de Educação Inclusiva para o Centro EPPI, Instituto de Educação. Disponível em:

- <http://epi.ioe.ac.uk/EPPIWeb/home.aspx?page=/reel/review_groups/inclusion/review_one.htm>. Acessado em 13 Out. 2017.
- Echeita, G. (2006). *Educación sin exclusiones* Madrid: Morata.
- Estêvão, C. V. (2004). Sentidos de escola, profissional docente e formação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 20, n. 2, 11-28.
- Faciola, F. A. (2013). *A escola inclusiva enquanto contexto de desenvolvimento: um estudo dos fatores de risco e proteção*. Tese (Doutoramento). Universidade Federal do Pará. Faculdade de Educação. Belém. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/4950/1/Tese_EscolaInclusivaEnquanto.pdf>. Acessado em 15 Abr. 2017.
- Ferreira, W. B. (2006). Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: D. Rodrigues (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp.24-32) . São Paulo: Summus.
- Fidel, R. (1992). The case study method: a case study. In: J. Glazier. & R. Powell (Ed.). *Qualitative research in informacional management*. Englewood: Libraries Unlimited, p.37-50
- Freire, P. (2010). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60, n. 4, 294-309.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. (1996). Turning systemic thinking on its head. *Phi Delta Kappan*, 77, 420-423.
- Fullan, M. (2003). *Líderes numa cultura de mudança*. São Paulo. Edições Asa.
- Gadotti, M. (2004). Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. In: M. Gadotti & J. Romão (Orgs.). *Autonomia da Escola princípios e propostas* (pp.27-39) . São Paulo: Cortez.
- Gadotti, M. (2012). Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico*, 18, n.1, 10-32.
- Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/viewFile/3909/2386>>. Acessado em: 25 Mar. 2017.
- Garcia, R. M. C. (2004). *Políticas Públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira*. Tese de Doutorado. Repositório da UFSC. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/87561>>. Acessado em: 25 Mar. 2017.

- Gentili, P. (1995). Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: P. Gentili & T. Silva. (Orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE.
- Gomes, C. & Barbosa, A.. (2006). A inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 12, n.1, 85-100.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Hegarty, S. (2006). Inclusão e educação para todos: parceiros necessários. In: D. Rodrigues. *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* (pp. 20-32) Lisboa: FMH Edições.
- Johnson, D.W. & Johnson, R. (1984). Classroom learning structure and attitudes toward handicapped students in mainstream settings: A theoretical model and research evidence. In: R. Jones. *Attitudes and attitude change in special education* (pp34-45). Reston: VA: Council for Exceptional Childrens..
- Kauffman, J. M. (1993). *Origins of order: Self-organization and selection in evolution*. New York: Oxford University Press.
- Lapassade, G. (2005). *As Microsociologias*. Brasília: Liber Livro.
- Larrosa, J. (1994). Tecnologias do Eu e Educação. In: T. Silva (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos* (pp.15-22). Petrópolis: Vozes.
- Libâneo, J. C. (2004). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa.
- Libâneo, J. C. (2012). O Dualismo Perverso da Escola Pública Brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, 38, n. 1, 13-28.
- Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>>. Acessado em: 25 Mar. 2017.
- Lima, C. L. (2002). Modelos organizacionais de escola: perspectivas analíticas, teorias administrativas e o estudo da ação. In: L. Machado e N. Ferreira. (Org.). *Política e gestão da educação: dois olhares* (pp. 44-53). Rio de Janeiro: DP&A.
- Lima, P. & Santos, S. (2007). O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. *Educere et Educare - Revista de Educação*, 2, nº 4, 7-90.
- Lopes, G. & Sanches, I. (2017). A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: concepção de gestores. In C. Galego, M. Ricardo & A. Teodoro (Orgs.), *Atas da 1ª Conferência de Educação Comparada "A Educação Comparada para além dos números. Contextos locais, Realidades nacionais e Processos transnacionais"* (181-191), realizada no Centro Cultural de Belém e Universidade Lusófona, Lisboa, 25-27 janeiro (2016).
- Lopes, M. C., Lockmann, K., Hattge, M. D. & Klaus, V. (2010). Inclusão e Biopolítica. *Cadernos IHU Ideias*, 8, nº 144, 3-30.

- López, I. G. & Cobo, I. L. (2010). *Improving the quality of education for all o la concepción de la eficacia escolar desde la visión del profesorado*. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/documentos/rie54a06.htm>>. Acessado em 16 Abr. 2017.
- Lück, H. (2002). *Ação Integrada: Administração, Supervisão e Orientação Educacional*. Petrópolis: Vozes.
- Ludke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Luís, H., Piscalho, I. & Pappamikail, L. (2014). Formar para incluir: a promoção de práticas inclusivas através da formação em contexto. *Interacções*, 33, 73-83. Disponível em: <<http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/2039/1/6731-17658-1-PB.pdf>>. Acessado em 15 Abr. 2018.
- Lustosa, F. G. (2009). *Inclusão, o olhar que ensina manuscrito: o movimento e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE). Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3195/1/2009_Tese_FGLUSTOSA.pdf>. Acessado em: 17 Dez. 2017.
- Mantoan, M. T. E. (org.). (2011). *O desafio das diferenças nas escolas*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Mantoan, M. T. E. (2006). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Mantoan, M. T. E. (Org.). (2004). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes.
- Mantoan, M. T. E. (1989). Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores? In: M. Mantoan (Org.). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema* (pp. 18-23). São Paulo: Memnon; SENAC.
- Manual Da Mídia Legal 4. (2005). *Comunicadores pelas políticas de inclusão*. Escola de Gente – Rio de Janeiro: WVA Editora.
- Marques, L. R. (1999). O projeto político pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros. *Educação e Sociedade*, 24, n.83, p.577-597.
- Matos, M. A. de S. (2008). *Cidadania, diversidade e educação inclusiva: um diálogo entre a teoria e a prática na rede municipal de Manaus [manuscrito]*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/14867>>. Acessado em: 10 Abr. 2017.
- Melo, F. (2005). Desenvolvendo competências para a gestão escolar: os implícitos nas relações diretor/supervisor/professor. *Revista: Evidência - pesquisa e saberes em educação*, v. 8, n. 8, 5-108. Araxá.

- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11, n. 33, 387-559. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: out. 2008.
- Mendonça, F. L. de R. (2013). *Entre concepções docentes e práticas pedagógicas: o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede pública de ensino do Distrito Federal*. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília.
- Minayo, M. C. de S. (2008). *O desafio do conhecimento*. 11 ed. São Paulo: Hucitec.
- Miranda, M. A. B. & Maccarinni, N. B. B. (2007). O pedagogo no papel de coordenador pedagógico um articulador no processo ensino-aprendizagem. In: Mendonça, A. I Congresso de Educação UNIPAN: desafio da formação humana (pp. 01-10).
- Mittler, P. (2003). *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed.
- Neres, C. C. (2010). *As instituições especializadas e o movimento de inclusão escolar: intenções e práticas*. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação: Porto Alegre.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: an alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Norwich, B. (2008). *Dilemas of difference, inclusion and disability: internacional. perspectives and future directions*. London: Routledge.
- Nunes, L.R., Glat, R., Ferreira, J.R. & Mendes, E.G. (1998). *Pesquisa em educação especial na pós-graduação*. Rio de Janeiro: Sette Letras.
- Oliveira, M. K. (1992). O problema da afetividade em Vygotsky. In: Y. La Taille, H. Dantas & M. Oliveira, *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão* (pp 57-65). São Paulo: Summus.
- Ortiz González, M. C. & Lobato Quesada, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Revista de Pedagogía*, 55, nº1, 27-40.
- Paro, V. H. (2002). *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez.
- Pijl, S.J., Meijer, C.J.W. & Hegarty, S. (1997). *Inclusive Education. A global agenda*. London: Routledge.
- Pinto, M. G. G. (2002). Formação de professores em serviço: refletindo sobre uma experiência vivida. In: C. Quadros & G. Azambuja. *Formação de professores em serviço: a experiência da UNIFRA* (pp. 39-48. Santa Maria: Unifra.
- Pletsch, M. D. (2009). *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

- Disponível em: < http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/MarciaPletsch_Tese_2009.pdf>. Acessado em: 15 Mar. 2017.
- Porter, M. (2001). Strategy and the Internet. *HBR*, 79, n.3, 62-78.
- Power, C. N. (2002). A resposta da UNESCO ao desafio de criar unidade na diversidade. In: J. Campbell. (Org.). *Construindo um futuro comum: educando para a integração na diversidade*. (pp 80-9). Brasília, DF: UNESCO. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001387/138754POR.pdf>>. Acessado em: 14 Mar. 2017.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, D. F. & Andrade, A. dos S. (2006). A Assimetria na Relação entre Família e Escola Pública. *Paidéia*, 16, n. 35, 385-394.
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva. As boas notícias e as más notícias. In: D. Rodrigues. *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade* (pp. 103-116). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, S. M. (2013). *A construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública de Belo Horizonte*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. BH.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências - as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Romera, C. G. (2012). Hacia la construcción de procesos y prácticas “exclusivas”:Revista de Educacion V.1 n.2 Metodologías para la intervención. *Evaluación externa referencia: Julio 2012(3)*. Disponível em: < http://quadersnanimacio.net/ANTERIORES/diciseis/arti2_practicas%20exclusivas.pdf>. Acessado em: 16 Mar. 2017.
- Rose, R. (1998). *Promover a educação inclusiva*. Rio de Janeiro: Instituto Piaget.
- Sá-Chaves, I. (2002). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos na área da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sacristán, J. G. (2000). A seleção cultural do currículo. In: J. Sacristán. *Currículo: uma reflexão sobre a prática* (pp.55-67). Porto Alegre: Artmed.
- Sacristán, J. G. (1999). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed.
- Sanches, I. (2011). *Em busca de Indicadores de Educação Inclusiva. A “voz” dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração a inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.

- Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 105-149.
- Sant'ana, I. M. (2005). Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 10, n.2, 227-234.
- Santos, B. de S. (2003). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Santos, C. da S. (2004). *Políticas Públicas de educação para alunos portadores de necessidades educativas especiais no ensino regular de Minas Gerais: inclusão ou exclusão educacional*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia.
- Santos, I. M. dos. (2010). *Inclusão escolar e a educação para todos*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre.
- Santos, M. (2000). *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel.
- Santos, M. P. dos. (2003). O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. *Revista Movimento – Revista da Faculdade de Educação da UFF*, 7, 78-91.
- Sasaki, R. K. (2005). Inclusão: o paradigma do século 21. *Revista Inclusão*, I, n. 1, 19-23.
- Sasaki, R. K. (1999). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 3.ed. Rio de Janeiro: WVA.
- Saviani, D. (2008). *Da nova LDB ao FUNDEB: por outra política educacional*. 2. ed. Campinas: Autores Associados.
- Schein, E. M. (2004). *Organizational culture and leadership*. (3ª ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in schools*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Sergiovanni, T. J. & Starrat, R. J. (1986) *Supervisão: perspectivas humanas*. Tradução de Loyde A. Faustini. 2ed. Totalmente rev. e ampl. São Paulo: EPU.
- Serrano, J. (2005). *Percursos e práticas para uma escola inclusiva*. Tese de Doutorado. Universidade do Minho.
- Severino, A. J. (1998). O projeto político-pedagógico: a saída para a escola. *Revista de Educação da AEC*, 27, n. 107, 81-91.
- Silva, T. T. da (Org.). (2003). *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes.
- Sousa, S. B. (2008). *Inclusão e aprendizagem do aluno com deficiência mental: expectativas dos professores*. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São

- Carlos, São Carlos. Disponível em: <
<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2850?show=full>>. Acessado em: 14 Mar. 2017.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Originalmente publicado em 1995).
- Stangvik, G. (1997). Conflicting perspectives on learning disabilities. In: C. Clark, A. Dyson & A. Millward. *Theorising special education* (pp. 137-155). London: Routledge,
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Tavares, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve: relações interpessoais*. Porto: Porto Editora.
- Thomas, G., Walker, D. & Webb, J. (1998). *The making of the inclusive school*. Nova York: Routledge.
- Tierney, W. G. (1993). *Building Communities of Difference. Higher Education in the twenty-first Century*. London: Bergin and Garvey
- Torres, R. M. (2001). *Educação para todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: Artmed.
- Unesco (2005): *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO (Accesible on line en: <http://unesco.org/educacion/inclusive>).
- Vasconcellos, C. S. (2010). *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização*. São Paulo: Libertad Editora.
- Veiga, I. P. A. (Org.). (2010). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus.
- Veiga, I. P. A. (Org.). (2010). Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva. In: I. Veiga (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus.
- Wang, S. & Walberg J. S. (1996). The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29, n. 6, 598-608.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman.
- Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (2000). Como educar em valores na escola. *Revista Pátio*, 4, n.13, 21-24.

Zieger, L. (2003) A reconstrução da profissão de supervisor (a) educacional: as responsabilidades da universidade e os caminhos do zeitgeist. Disponível em: <http://guaiba.ulbra.tche.br/pesquisas/2003/resumos/pedagogia/coloquios/reconstrução_super>. Acesso em 18 set 2017.

LEGISLAÇÃO OFICIAL

Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o *Plano Nacional de Educação - PNE* e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acessado em 30 Jun. 2017.

Brasil. (2011). *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acessado em 30 Jun. 2017.

Brasil. (2010). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais*. Brasília: MEC/SEESP.

Brasil. (2009). Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acessado em 12 Mai. 2018.

Brasil. (2008). *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011729.pdf>>. Acessado em 26 Jun. 2017.

Brasil. (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC.

Brasil. (2007). *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília, DF: MEC.

Brasil. (2006). *Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União: Brasília.

Brasil. (2005). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Educação Inclusiva: direito à diversidade. 2004-2005*. Documento Orientador. São Paulo.

- Brasil. (2005). Ministério da Educação. *Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola, necessidades educacionais especiais dos alunos*. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (2005). *Lei nº 11.114/05, de 16 de maio de 2005*. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília.
- Brasil. (2005). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade. Documento orientador*. Brasília: MEC.
- Brasil. (2003). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Projeto plurianual de implementação da educação inclusiva nos municípios brasileiros*. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil. (2002). *Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192>. Acessado em 25 Mar. 2018.
- Brasil. (2001). *Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001*. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da União: Brasília.
- Brasil. (2001). Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. MEC/SEESP.
- Brasil. (2001). Ministério da Educação. *Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior*. Brasília: MEC.
- Brasil. (2001). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil. (2000). Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC.
- Brasil. (1999). Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares*. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil. (1999). *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.andi.org.br/file/51328/download?token=RDL1NJoK>>. Acessado em: 16 Fev. 2018.
- Brasil. (1997). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 Jul. 2016.

- Brasil. (1992). *Decreto n° 591, de 6 de julho de 1992*. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm>. Acessado em 14 Fev. 2018.
- Brasil. (1990). *Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Diário Oficial da União: Brasília
- Brasil. (1990). *Decreto n° 99.710, de 21 de novembro de 1990*. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm>. Acessado em: 25 Jan. 2017.
- Brasil. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jontiem/Tailândia: UNESCO.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 5 de outubro de 1988*. Brasília, DF: Senado, 1988.
- Brasil. (1973). *Decreto n° 72.425, de 3 de julho de 1973*. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília.
- Unesco. (2016). *Educação 2030. Declaração de Incheon Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Brasília: UNESCO.
- Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO.
- Unesco. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos: adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948*. Brasília: UNESCO. Disponível em:<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acessado em 18 Ago. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando junto ao Programa de Doutorado em Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração – Instituto de Educação uma pesquisa intitulada: **DESAFIOS DE UMA ESCOLA INCLUSIVA: Um estudo sobre as opiniões dos gestores, professores, alunos e pais/responsáveis, de uma escola da rede pública municipal**, e queremos convidá-lo (a) a participar da mesma. A pesquisa tem por objetivo fornecer dados sobre a Escola Inclusiva, procurando:

- a) Compreender o que pensam os intervenientes no processo educativo dos alunos (coordenadores, professores, alunos e seus familiares) sobre as mudanças efetivadas na escola e o que fazem para que ela seja uma escola inclusiva.
- b) Caracterizar as orientações da escola, na perspectiva de uma escola inclusiva, através da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) e outros documentos orientadores da gestão da escola.
- c) Identificar junto aos sujeitos integrantes da pesquisa sua concepção e opinião sobre escola inclusiva e o conhecimento da legislação que a promove.
- d) Fazer emergir as mudanças efetivadas pela implementação da legislação vigente, desde 2007, através das opiniões dos intervenientes no processo educativo dos alunos (coordenadores, professores, alunos e seus familiares).
- e) Caracterizar as práticas de gestão e de sala de aula, numa perspectiva de escola inclusiva, através da observação do dia-a-dia da escola e da sala de aula.
- f) Caracterizar a escola, através do cruzamento das medidas de gestão (PPP e outros), opiniões e práticas dos intervenientes do processo educativo dos alunos, numa perspectiva de escola inclusiva.

Sua participação é opcional. Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubesse que a análise dos resultados obtidos pela entrevista e outros dados coletados, serão utilizados na elaboração dessa Tese de Doutorado, podendo ser divulgados em periódicos, congressos científicos sem identificação do sujeito (identidade preservada). Para autorizar preencha o espaço abaixo:

Eu, _____ portador (a) do RG: _____
_____ aceito participar da pesquisa acima especificada. Declaro ter recebido as

devidas explicações sobre a referida pesquisa. Declaro, ainda, estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Certos de podermos contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Orientadora Responsável pela pesquisa: Profa. Dra. Isabel Rodrigues Sanches

Antônio Lellis Ramos Rodrigues

Doutorando

Data: ____/____/____

Assinatura do(a) Participante

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO A EQUIPE ESCOLAR

Marque abaixo ao grupo que descreve seu envolvimento com a escola.

() professores () gestor () outro (especifique)_____

Dimensão A - Criando CULTURAS inclusivas	Marque com X a alternativa que melhor reflete sua opinião.			
	Concordo	Concordo em parte	Discordo	Nada a declarar
Indicadores da Dimensão A.1 – Construindo o sentido de comunidade				
A.1.1 Eu sinto-me bem nesta escola				
A.1.2 Os alunos desta escola ajudam-se mutuamente.				
A.1.3 Os profissionais desta escola colaboram entre si.				
A.1.4 Os profissionais e os alunos desta escola tratam-se mutuamente com respeito.				
A.1.5 Existe nesta escola um trabalho de parceria entre os profissionais e os pais				
A.1.6 Os profissionais e os gestores desta escola trabalham de forma construtiva.				
A.1.7 As diferentes comunidades locais estão envolvidas com esta escola.				
Indicadores da Dimensão A2: Estabelecendo valores inclusivos	Marque com X a alternativa que melhor reflete sua opinião.			
	Concordo	Concordo em parte	Discordo	Nada a declarar
A.2.1 Existem nesta escola expectativas elevadas de desempenho para todos os alunos.				
A.2.2 Os profissionais, os órgãos de gestão, os alunos e pais desta escola compartilham uma filosofia de inclusão.				
A.2.3 Todos os alunos desta escola são valorizados de igual forma.				
A.2.4 Os profissionais e os alunos desta escola respeitam-se uns aos outros, não só como seres humanos, mas também como sujeitos que assumem papéis específicos.				
A.2 Os profissionais desta escola procuram remover barreiras à aprendizagem e a participação em todos os aspectos da vida escolar.				

A.2.6 Esta escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.				
---	--	--	--	--

Dimensão B: Produzindo POLÍTICAS inclusivas	Marque com X a alternativa que melhor reflete sua opinião.			
Indicadores da Dimensão B.1- Desenvolvendo uma escola para todos	Concordo	Concordo em parte	Discordo	Nada a declarar
B.1.1 A contratação e a promoção dos profissionais são feitas de forma transparente e justa.				
B.1.2 Os novos profissionais recebem ajuda para se adaptar à escola.				
B.1.3 A escola procura admitir todos alunos da sua localidade.				
B.1.4 A escola procura ter o seu espaço físico acessível a todos				
B.1.5 Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola.				
B.1.6 A escola organiza as turmas de forma a dar oportunidade a todos os alunos.				
Indicadores da Dimensão B.2 Organizando apoio para a comunidade	Marque com X a alternativa que melhor reflete sua opinião.			
	Concordo	Concordo em parte	Discordo	Nada a declarar
B.2.1 Todas as formas de apoio são coordenadas.				
B.2.2 As ações de formação dos profissionais contribuem para responder à diversidade dos alunos.				
B.2.3 As políticas relativas às “necessidades educativas especiais” são clara e objetivamente políticas de inclusão				
B.2.4 Os dispositivos normativos e de orientação técnico-pedagógica existente são usados no sentido de reduzir as barreiras à participação e à aprendizagem de todos os alunos.				
B.2.5 O apoio para aqueles que têm o Português como uma segunda língua está				

coordenada com o apoio à aprendizagem. B.2.8 As barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas.				
B.2.6 Existe articulação entre as políticas adoptadas para lidar com questões comportamentais e de aconselhamento e as políticas de desenvolvimento curricular e de apoio à aprendizagem.				
B.2.7 A escola adopta políticas eficazes de minimização da exclusão de alunos por motivos disciplinares.				
B.2.8 As barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas.				
B.2.9 O <i>bullying</i> é desencorajado.				

Dimensão C: Promovendo PRÁTICAS inclusivas	Marque com X a alternativa que melhor reflete sua opinião.			
	Concordo	Concordo em parte	Discordo	Nada a declarar
Indicadores da Dimensão C.1 - Organizando a aprendizagem				
C.1.1 O ensino é planeado atendendo à aprendizagem de todos os alunos.				
C.1.2 Nas aulas é encorajada a participação de todos os alunos.				
C.1.3 As atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença.				
C.1.4 Os alunos são ativamente implicados na sua própria aprendizagem.				
C.1.5 Os alunos aprendem colaborando uns com os outros.				
C.1.6 A avaliação tem como preocupação a aprendizagem com sucesso de todos os alunos.				
C.1.7 A disciplina na sala de aula tem por base o respeito mútuo.				
C.1.8 Os professores planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa.				
C.1.9 Os professores de apoio são corresponsáveis na aprendizagem e na participação de todos os alunos.				
C.1.10 Os “trabalhos para casa” contribuem para o processo de aprendizagem de todos os alunos.				
C.1.11 Todos os alunos participam nas atividades realizadas fora da sala de aula.				

Indicadores da Dimensão C.2 - Mobilizando recursos	Marque com X a alternativa que melhor reflete sua opinião.			
	Concordo	Concordo em parte	Discordo	Nada a declarar
C.2.1 A diferença entre os alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem.				
C.2.2 Os conhecimentos especializados, experiências e competências adquiridas pelos profissionais da escola são plenamente aproveitados.				
C.2.3 Os profissionais desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação.				
C.2.4 Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados.				
C.2.5 Os recursos da escola são distribuídos de forma justa contribuindo assim para apoiar a inclusão de todos os alunos.				

As três coisas que eu mais gosto nesta escola:

- 1)
- 2)
- 3)

As três coisas que eu mais queria que mudassem:

- 1)
- 2)
- 3)

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS

Marque abaixo ao grupo que descreve seu envolvimento com a escola.

() pai () mãe () outro responsável (grau de parentesco)? _____

Dimensão A - Criando CULTURAS inclusivas	Marque com X a alternativa que melhor reflete sua opinião.			
	Concordo	Concordo em parte	Discordo	Nada a declarar
Indicadores da Dimensão A.1 – Construindo o sentido de comunidade				
A.1.1 Eu sinto-me bem nesta escola				
A.1.2 Os alunos desta escola ajudam-se mutuamente.				
A.1.3 Os profissionais desta escola colaboram entre si.				
A.1.4 Os profissionais e os alunos desta escola tratam-se mutuamente com respeito.				
A.1.5 Existe nesta escola um trabalho de parceria entre os profissionais e os pais				
A.1.6 Os profissionais e os gestores desta escola trabalham de forma construtiva.				
A.1.7 As diferentes comunidades locais estão envolvidas com esta escola.				
Indicadores da Dimensão A2: Estabelecendo valores inclusivos	Marque com X a alternativa que melhor reflete sua opinião.			
	Concordo	Concordo em parte	Discordo	Nada a declarar
A.2.1 Existem nesta escola expectativas elevadas de desempenho para todos os alunos.				
A.2.2 Os profissionais, os órgãos de gestão, os alunos e pais desta escola compartilham uma filosofia de inclusão.				
A.2.3 Todos os alunos desta escola são valorizados de igual forma.				
A.2.4 Os profissionais e os alunos desta escola respeitam-se uns aos outros, não só como seres humanos, mas também como sujeitos que assumem papéis específicos.				
A.2 Os profissionais desta escola procuram remover barreiras à aprendizagem e a				

participação em todos os aspectos da vida escolar.				
A.2.6 Esta escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.				

Dimensão B: Produzindo POLÍTICAS inclusivas	Marque com X a alternativa que melhor reflete sua opinião.			
Indicadores da Dimensão B.1- Desenvolvendo uma escola para todos	Concordo	Concordo em parte	Discordo	Nada a declarar
B.1.1 A escola procura admitir todos alunos da sua localidade.				
B.1.2 A escola procura ter o seu espaço físico acessível a todos				
B.1.3 Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola.				
Indicadores da Dimensão B.2 Organizando apoio para a comunidade	Marque com X a alternativa que melhor reflete sua opinião.			
	Concordo	Concordo em parte	Discordo	Nada a declarar
B.2.1 Todas as formas de apoio são coordenadas.				
B.2.2 A escola adota políticas eficazes de minimização da exclusão de alunos por motivos disciplinares.				
B.2.3 As barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas.				
B.2.4 O <i>bullying</i> é desencorajado.				

Dimensão C: Promovendo PRÁTICAS inclusivas	Marque com X a alternativa que melhor reflete sua opinião.			
Indicadores da Dimensão C.1 - Organizando a aprendizagem	Concordo	Concordo em parte	Discordo	Nada a declarar
C.1.1 O ensino dessa escola é planejado para atender à aprendizagem de todos os alunos.				
C.1.2 Nas aulas é encorajada a participação de todos os alunos.				
C.1.3 As atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença.				
C.1.4 Os alunos são ativamente implicados na sua própria aprendizagem.				
C.1.5 Os alunos aprendem colaborando uns com os outros.				
C.1.6 A avaliação tem como preocupação a				

aprendizagem com sucesso de todos os alunos.				
C.1.7 A disciplina na sala de aula tem por base o respeito mútuo.				
C.1.8 Os professores planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa.				
C.1.9 Os professores de apoio são corresponsáveis na aprendizagem e na participação de todos os alunos.				
C.1.10 Os “trabalhos para casa” contribuem para o processo de aprendizagem de todos os alunos.				
C.1.11 Todos os alunos participam nas atividades realizadas fora da sala de aula.				
Indicadores da Dimensão C.2 - Mobilizando recursos	Marque com X a alternativa que melhor reflete sua opinião.			
	Concordo	Concordo em parte	Discordo	Nada a declarar
C.2.1 A diferença entre os alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem.				
C.2.2 Os conhecimentos especializados, experiências e competências adquiridas pelos profissionais da escola são plenamente aproveitados.				
C.2.3 Os profissionais desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação.				
C.2.4 Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados.				
C.2.5 Os recursos da escola são distribuídos de forma justa contribuindo assim para apoiar a inclusão de todos os alunos.				

As três coisas que eu mais gosto nesta escola:

- 1)
- 2)
- 3)

As três coisas que eu mais queria que mudassem:

- 1)
- 2)
- 3)

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

Marque abaixo ao grupo que descreve seu envolvimento com a escola.

() aluno () aluna () outra opção sexual. Identifique? _____

Dimensão A - Criando CULTURAS inclusivas	Marque com X a alternativa que melhor reflete sua opinião.			
	Concordo	Concordo em parte	Discordo	Nada a declarar
Indicadores da Dimensão A.1 – Construindo o sentido de comunidade				
A.1.1 Eu sinto-me bem nesta escola				
A.1.2 Os alunos desta escola ajudam-se mutuamente.				
A.1.3 Os profissionais desta escola colaboram entre si.				
A.1.4 Os profissionais e os alunos desta escola tratam-se mutuamente com respeito.				
A.1.5 Existe nesta escola um trabalho de parceria entre os profissionais e os pais				
A.1.6 Os profissionais e os gestores desta escola trabalham de forma construtiva.				
A.1.7 As diferentes comunidades locais estão envolvidas com esta escola.				
Indicadores da Dimensão A2: Estabelecendo valores inclusivos	Marque com X a alternativa que melhor reflete sua opinião.			
	Concordo	Concordo em parte	Discordo	Nada a declarar
A.2.1 Existem nesta escola expectativas elevadas de desempenho para todos os alunos.				
A.2.2 Os profissionais, os órgãos de gestão, os alunos e pais desta escola compartilham uma filosofia de inclusão.				
A.2.3 Todos os alunos desta escola são valorizados de igual forma.				
A.2.4 Os profissionais e os alunos desta escola respeitam-se uns aos outros, não só como seres humanos, mas também como sujeitos que assumem papéis específicos.				
A.2 Os profissionais desta escola procuram remover barreiras à aprendizagem e a participação em todos os aspectos da vida				

escolar.				
A.2.6 Esta escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.				

Dimensão B: Produzindo POLÍTICAS inclusivas	Marque com X a alternativa que melhor reflete sua opinião.			
Indicadores da Dimensão B.1- Desenvolvendo uma escola para todos	Concordo	Concordo em parte	Discordo	Nada a declarar
B.1.1 A escola procura admitir todos alunos da sua localidade.				
B.1.2 A escola procura ter o seu espaço físico acessível a todos				
B.1.3 Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola.				
Indicadores da Dimensão B.2 Organizando apoio para a comunidade	Marque com X a alternativa que melhor reflete sua opinião.			
	Concordo	Concordo em parte	Discordo	Nada a declarar
B.2.1 Todas as formas de apoio são coordenadas.				
B.2.2 A escola adopta políticas eficazes de minimização da exclusão de alunos por motivos disciplinares.				
B.2.3 As barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas.				
B.2.4 O <i>bulling</i> é desencorajado.				

Dimensão C: Promovendo PRÁTICAS inclusivas	Marque com X a alternativa que melhor reflete sua opinião.			
Indicadores da Dimensão C.1 - Organizando a aprendizagem	Concordo	Concordo em parte	Discordo	Nada a declarar
C.1.1 O ensino dessa escola é planejado para atender à aprendizagem de todos os alunos.				
C.1.2 Nas aulas é encorajada a participação de todos os alunos.				
C.1.3 As atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença.				
C.1.4 Os alunos são ativamente implicados na sua própria aprendizagem.				
C.1.5 Os alunos aprendem colaborando uns com os outros.				

C.1.6 A avaliação tem como preocupação a aprendizagem com sucesso de todos os alunos.				
C.1.7 A disciplina na sala de aula tem por base o respeito mútuo.				
C.1.8 Os professores planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa.				
C.1.9 Os professores de apoio são corresponsáveis na aprendizagem e na participação de todos os alunos.				
C.1.10 Os “trabalhos para casa” contribuem para o processo de aprendizagem de todos os alunos.				
C.1.11 Todos os alunos participam nas atividades realizadas fora da sala de aula.				
Indicadores da Dimensão C.2 - Mobilizando recursos	Marque com X a alternativa que melhor reflete sua opinião.			
	Concordo	Concordo em parte	Discordo	Nada a declarar
C.2.1 A diferença entre os alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem.				
C.2.2 Os conhecimentos especializados, experiências e competências adquiridas pelos profissionais da escola são plenamente aproveitados.				
C.2.3 Os profissionais desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação.				
C.2.4 Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados.				
C.2.5 Os recursos da escola são distribuídos de forma justa contribuindo assim para apoiar a inclusão de todos os alunos.				

As três coisas que eu mais gosto nesta escola:

- 1)
- 2)
- 3)

As três coisas que eu mais queria que mudassem:

- 1)
- 2)
- 3)

ANEXO

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL LÍRIO DO VALE

**Jacundá-PA
2015**

SUMÁRIO

1 DADOS GERAIS DA ESCOLA	193
2 CONTEXTUALIZAÇÃO	193
3 DIMENSÕES	193
3.1 Físico	194
3.2 Dimensões Financeiras	194
3.4 Diretoria	195
3.5 Corpo Docente	195
3.6 Pedagógicas e suas Bases Legais	195
3.7 Dimensões Burocráticas: dos Documentos Escolares	196
4 FILOSOFIA	196
5 METODOLOGIA	197
6 PERFIL DOS DISCENTES ATENDIDOS PELA ESCOLA	197
7 JUSTIFICATIVA	197
8 OBJETIVOS	198
8.1 Objetivos Gerais	198
8.2 Objetivos Específicos:	198
9 VALORES	199
10 VISÃO DE FUTURO	199
11 EIXO NORTEADOR DA ESCOLA:	199
12 MISSÃO	199
13 METAS E AÇÕES	199
14 RECURSOS DIDÁTICOS	201
15 PROPOSTA CURRICULAR	202
15.1 Objetivos para a Educação de Jovens e Adultos em Nível de Ensino Fundamental	202
16 PERÍODO LETIVO	202
17 PROCESSOS DE AVALIAÇÃO	202
18 DO SERVIÇO ESPECIALIZADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	203
19 DO CURRÍCULO	204
19.1 A escola hoje, possui as seguintes propostas:	204
20 DA CARGA HORÁRIA	205
21 DA PROPOSTA PEDAGÓGICA	205
22 GESTÃO DEMOCRÁTICA	205
23 DIRETOR (A)	205
24 PROCEDIMENTOS ADMINISTRATIVOS	206
25 CONSELHO DE CLASSE	206
26 INTERAÇÃO COM A COMUNIDADE	206
27 DIVULGAÇÃO DOS TRABALHOS ESCOLARES	207
28 ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA	207

1 DADOS GERAIS DA ESCOLA

Nome da Escola:		
Esfera Administrativa:	Municipal	
Código da Escola:	-----	
Endereço:	-----	
Telefone:	s/nº	
Localização:	Urbana	
Turnos	Matutino, Vespertino e Noturno	
Segmentos:	Ensino Fundamental de - 1º ao 9º Educação Jovens e Adultos - 1ª a 4ª Etapas	
Nº de Alunos:	1º ao 5º	255 alunos (matutino e vespertino)
	Do 6º ao 9º	357 alunos (matutino e vespertino)
	EJA	61 alunos
	Total Geral	672 alunos
Nº de Professores	1º ao 5º	10
	Do 6º ao 9º	41
	EJA	10
	Total Geral	63 professores
Intérprete de Libras	01 Professor	

Fonte: Secretaria da Escola M.E.F. “Lírio do Vale”

2 CONTEXTUALIZAÇÃO

Fundada em 03 de Março de 1991, pelo Excelentíssimo Senhor Governador do Estado do Pará, e outras autoridades civis, militares e eclesiais presentes na solenidade de inauguração, tendo como marco referencial compartilhar o conhecimento sistematizada.

No início, a escola atendia somente a modalidade do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), com o passar dos anos, a demanda dos alunos aumentavam, com a necessidade de ser atendido também alunos do Ensino Fundamental II (6º a 9º ano) e modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos. (1ª à 4ª Etapas). Atualmente, permanece o atendimento as mesmas modalidades, e também a Educação Especial (através da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, no sistema regular, através da inclusão).

3 DIMENSÕES

A gestão democrática da escola pública precisa ser incluída no rol de práticas sociais, políticas, econômicas, culturais que contribuem para a consciência democrática e a participação popular no interior da escola. É necessário que a escola pratique uma nova cultura na escola: a politização, o debate, a liberdade de se

organizar, em síntese, as condições essenciais para os sujeitos e os coletivos se organizarem pela efetividade de direito fundamental: acesso e permanência dos feitos das classes populares na escola pública.

Ressaltamos que a gestão democrática, enquanto princípio consagrado pela constituição vigente deve ser do conhecimento das instancias escolares, bem como os aspectos legais que o fundamentam e que norteiam a construção do projeto escolar.

A Constituição Federal de 1988 trouxe importantes mudanças políticas para a sociedade brasileira, especialmente rumo à democratização no campo da educação houve avanços significativos, dentre eles a gestão democrática no ensino público (Art. 206; IV), oportunizando à prática democrática no cotidiano escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96 reafirmou este princípio em seu Art. nº 03, inciso VIII, no qual contempla a gestão democrática. Em seu Art. 14, dispõe sobre os seguintes princípios norteadores da gestão democrática nas escolas públicas:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do PPP da escola.

II – participação das comunidades escolares local em conselhos escolares ou equivalentes.

No ano de 2010, o Conselho Municipal de Educação de Jacundá, considera a Lei de Diretrizes e Base de Educação nº 9394/96, em seu artigo 12, inciso I, que incube as escolas de elaborarem sua proposta pedagógica e Regimento Escolar (conforme resolução nº 06/2010, Parecer nº CME 15/2010 – ANEXO 1).

Por tudo, das bases legais, que contempla os indicadores para a elaboração da proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino da Educação Básica em seus diferentes indicadores serão abordados pontos relevantes de acordo com cada dimensão da escola.

3.1 Físico

A escola possui uma estrutura dividida da seguinte forma:

ESPAÇO	QUANTIDADE	ATIVADA	DESATIVADA
Direção	1	Sim	-----
Coordenação/ Professores	1	Sim	-----
Secretaria	1	Sim	-----
Sala de aula	10	Sim	-----
Biblioteca	1	Sim	-----
Sala de recursos multifuncional	1	Sim	-----
Sala do Proinfo	1	Sim	-----
Sala de Leitura	1	Sim	-----
Cozinha	1	Sim	-----
Depósito	2	Sim	-----
Refeitório	1	Sim	-----
Banheiros	10	Sim	-----
Quadra de esporte	1	Sim	-----
Área de recreação	1	Sim	-----
Total	33		-----

3.2 Dimensões Financeiras

Entidade mantenedora – A SEMED, do município de Jacundá através da gestão da Secretaria Municipal de Educação e Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE (anual) e PDE (de acordo com o índice do IDEB), que atendem as necessidades financeiras da escola conforme regulamentação legal(Regimento Escolar, Cap. IV, Art. Nº 132-ANEXO1). Estes recursos chegam na escola via conta bancária aberta pelo conselho escolar, Unidade Executadora.

Outros recursos financeiros eventuais são destinados de forma legal pela entidade mantenedora, dos quais são feitas prestações de conta.

A escola composta por uma equipe administrativa, técnica pedagógica e apoio, conforme informações abaixo:

3.3. Dimensões Humanas e suas Incumbências

A organização da unidade escolar segundo o Regimento Escolar no título III, Art. 58 serão regidos da seguinte forma:

Art. 58 – A organização básica das Escolas obedecerá a seguinte estrutura administrativa:

I – Organização administrativa:

- ✓ Diretoria;
- ✓ Corpo docente e suporte pedagógico;
- ✓ Assistente educacional;
- ✓ Auxiliar educacional;

II – Órgãos colegiados;

- ✓ Conselho escolar.
- ✓ Conselho de classe.

3.4 Diretoria

- ✓ Suporte Pedagógico;
- ✓ Supervisão Pedagógica;
- ✓ Orientador Pedagógico;

3.5 Corpo Docente

- ✓ Assistente Educacional;
- ✓ Secretaria Escolar;
- ✓ Auxiliar Administrativo;
- ✓ Auxiliar de Biblioteca;
- ✓ Sala de Leitura;
- ✓ Proinfo;
- ✓ Auxiliar Educacional;

OBS: As bases legais descritas acima estão de acordo com o Regimento Municipal disposto nas escolas.

3.6 Pedagógicas e suas Bases Legais

Baseados no regimento Escolar Municipal de Jacundá CME-JÁ, indicação nº 08/2009, faz menção à Lei nº 9394/96, destacando as mudanças no Sistema de Educação Brasileira, especialmente relacionado a gestão, à organização e à ação educativa. Explicita nessa indicação, a preocupação com os diferentes terminologias empregadas pela LDB a respeito do P.P.P. como: Planos, Organização da Vida Escolar e Avaliação Escolar.

OBS: As bases legais descritas acima estão de acordo com o Regimento Municipal disposto nas escolas.

3.7 Dimensões Burocráticas: dos Documentos Escolares

Todo o contexto escolar do aluno na atualidade está registrado no SIMAE – (Sistema Integrado de Matrículas e Acompanhamento Escolar), criado desde o ano de 2012 de forma integral no município.

- ✓ Da Matrícula
- ✓ Do Ensino Fundamental
- ✓ EJA
- ✓ Transferências
- ✓ Declaração
- ✓ Certificados
- ✓ Histórico Escolar
- ✓ Boletim
- ✓ Diário
- ✓ Frequência

OBS: As bases legais descritas acima estão de acordo com o Regimento Municipal disposto nas escolas.

4 FILOSOFIA

A escola propõe a formação de posturas, de personalidades e de consciência humana, no âmbito afetivo, social e político, exercendo a função de preparar o aluno teórico e metodologicamente, para relacionar-se com o mundo de forma plena, autêntica e criativa. Visando o desenvolvimento das capacidades de apropriação, produção do conhecimento, construção de bens sociais, culturais e materiais, das habilidades e competências. Formando cidadão capaz de compreender e exercer sua cidadania, agente atuante e comprometido com as mudanças sociais, em busca de uma sociedade mais humana e justa.

A escola necessita contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando a integração de homens e mulheres no tríptico universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva. Nesta perspectiva, incorporam-se como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular as quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser (PCN'S – MEC).

O conhecimento necessita a presença curiosa de sujeitos confrontados com o mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma constante busca. No processo de aprendizagem a única pessoa que realmente aprende é aquela que reinventa o que aprende. (Paulo Freire)

Vygotsky diz que “aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc, a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. Pela ênfase dada aos processos sócios – históricos, na teoria vygotskiana, a ideia de aprendizagem inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. Não se trata de um sujeito passivamente moldado pelo meio, nem de um sujeito assentado em recursos só individuais. O sujeito não é passivo e nem ativo: é interativo”.

Desta forma, as características de cada indivíduo vão sendo formadas a partir das inúmeras e constantes interações do indivíduo com o meio, compreendido como contexto físico e social, que inclui as dimensões interpessoal e cultural.

5 METODOLOGIA

O ensino no geral será planejado e estruturado através de pesquisas no grupo de alunos, ou seja, a pesquisa é o princípio educativo, estando ligadas às suas necessidades e curiosidades, contribuindo para o desenvolvimento nos estudantes de habilidades e capacidades necessárias ao mundo atual e as suas relações sociais. O professor desenvolve sua prática docente como orientador.

6 PERFIL DOS DISCENTES ATENDIDOS PELA ESCOLA

A clientela escolar é variada no tocante ao aspecto econômico-cultural, são moradores da área urbana, bairros periféricos e da zona rural do município.

Visa atender a demanda do ensino fundamental I e II (1º ao 9º ano) e EJA- Educação de Jovens e Adultos (1ª A 4ª Etapas) na EJA, sendo em sua maioria pessoas que não tiveram acesso à escola na idade adequada e agora buscam sua educação formal. Alguns mantêm um longo histórico de evasão escolar, no entanto outros orgulhar-se-ão por estarem conquistando sua formação.

7 JUSTIFICATIVA

Com a proposta de mostrar como o trabalho da escola é executado ou como poderá sê-lo, apresentamos o presente Projeto Político Pedagógico, que traz em seu contexto o perfil das ações executadas ou executáveis da referida escola, sendo este elaborado com a participação de todos os segmentos da Comunidade escolar.

A escola possui a missão de oferecer um ensino de qualidade, contribuindo para a formação integral dos alunos aptos na inserção do mercado de trabalho, num serviço educativo de excelência contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes dos seus direitos e deveres, capazes de atuar como agentes de mudança, num ambiente participativo, aberto e integrador e a visão de futuro o seguinte pensamento, “a formação de posturas, de personalidade e de consciência humana, no âmbito afetivo, social e político, exercendo a função de preparar o homem teórico e metodologicamente, para relacionar-se com o mundo de forma plena, autêntica e criativa.

Visando o desenvolvimento das capacidades de apropriação, produção do conhecimento, construção de bens sociais, culturais e materiais, das habilidades e competências. Formando cidadão capaz de compreender e

exercer sua cidadania, agente atuante e comprometido com as mudanças sociais, em busca de uma sociedade mais humana e justa.

A escola possui um currículo escolar organizado dentro dos Parâmetros estabelecidos nacionalmente e com observância do disposto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A equipe composta por diretor, coordenador pedagógico, professores de diferentes áreas do conhecimento, pessoal de apoio e administrativo, vem oferecer sustentabilidade às modalidades de ensino as quais se propõe a trabalhar. Esse grupo de professores e profissionais da educação ao mesmo tempo em que vai delineando a proposta pedagógica da escola, propõe-se a realizar estudos, com o objetivo de adquirir subsídios teórico-metodológicos que auxiliem na constituição da experiência que buscam desenvolver para construção do Projeto Político Pedagógico. A unidade escolar conta com estrutura administrativa e física para o desenvolvimento do seu trabalho, o atendimento aos alunos dar-se-á em um espaço amplo, com salas adequadas, sala de leitura e salas do Proinfo que dão suporte ao trabalho do professor.

Entendemos que dentro desta proposta, asseguramos uma educação com condições necessárias para a formação de uma sociedade mais justa e crítica direcionando os seus caminhos na busca de seus ideais.

8 OBJETIVOS

8.1 Objetivos Gerais

- ✓ Desenvolver um processo educacional com vistas à formação de uma consciência crítica social, solidária e democrática, em que o discente seja cidadão participante do processo de construção do conhecimento, ampliando suas experiências, articulando sua prática social como saber construído e sistematizado e transformando as relações humanas.
- ✓ Desenvolver um processo de aprendizagem no qual o aluno construa o conhecimento a partir de suas experiências e da realidade através da plena participação, interesse, autodisciplina, auto avaliação e o prazer pelo trabalho pedagógico.
- ✓ Desenvolver no educando o autoconhecimento, o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética estética de inter-relação pessoal e inserção social, para agir com perseverança na busca do conhecimento e no exercício da cidadania.

8.2 Objetivos Específicos:

- ✓ Fazer da “práxis pedagógica”, um fazer consciente, com responsabilidade e competência docente;
- ✓ Buscar compromisso sério com a responsabilidade e respeito pela escola pública;
- ✓ Valorizar o diálogo como instrumento para esclarecer conflitos;
- ✓ Atuar com solidariedade em situações cotidianas e em situações especiais;
- ✓ Ter respeito mútuo como condições necessárias para convívio social e democrático, compreensão de lugar público como patrimônio de todos;
- ✓ Ter na justiça a compreensão e a necessidade das leis que defendem direitos e deveres de todos;

- ✓ Assegurar as condições necessárias tanto no ambiente escolar como na formação continuada do professor para que possa junto com os educandos produzir e vivenciar conhecimentos significativos para transformação social, a partir de um olhar reflexivo do cotidiano, respeitando a historicidade e a diversidade cultural da comunidade escolar.
- ✓ Criar espaços para que os alunos construam as competências necessárias a formação de uma sociedade cidadã, por meio da participação crítica, criativa e consciente;
- ✓ Primar pela união do grupo e pelos ideais que envolvem a todos.

9 VALORES

1. **Persistência** - Estamos persistindo em buscar melhorias para a escola, apesar das dificuldades de praxe para quem ousa realizar um trabalho desta natureza e que tem como foco a qualidade no que se faz;
2. **Inovação** - Buscamos formas diversificadas e significativas na construção do conhecimento;
3. **Igualdade** - Valorizar a formação da cidadania, resgatando valores culturais e morais;
4. **Transparência** - Comunicação aberta, prestação de contas de recursos à comunidade escolar;
5. **Moralização** - Resgatamos os valores éticos, morais e sociais, levando a comunidade a acreditar no êxito e na autonomia da escola.

10 VISÃO DE FUTURO

Pretendemos ser uma escola de referência em nossa comunidade, ministrando um ensino de boa qualidade, estando aberta ao diálogo, respeitando opiniões e aceitando sugestões da comunidade escolar.

11 EIXO NORTEADOR DA ESCOLA:

A escola vem delineando uma proposta pedagógica que contemple todos as expectativas da comunidade escolar de acordo com os segmentos e modalidades de ensino que a compõem.

Baseado nas perspectivas da clientela atendida, gera expectativas em vários segmentos da sociedade pelas quais passa a exigir cada vez mais um ensino de qualidade, em informações, saberes, competências e habilidades necessário à inserção ao mercado de trabalho

12 MISSÃO

Temos por missão, de oferecer um ensino de qualidade, contribuindo para a formação integral dos alunos aptos na inserção do mercado de trabalho, num serviço educativo de excelência contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes dos seus direitos e deveres, capazes de atuar como agentes de mudança, num ambiente participativo, aberto e integrador.

13 METAS E AÇÕES

O planejamento na escola, não é estático. O diagnóstico da realidade e a construção da proposta pedagógica serão nossos lemas e vão subsidiar os caminhos que serão desenvolvidos pela escola.

Algumas de nossas metas serão:

A – Promover medidas que coibam a reprovação.

- ✓ Preocupando com o desempenho da escola;
- ✓ Promovendo o resgate do interesse do educando pela educação;
- ✓ Promovendo melhorias na recuperação paralela;
- ✓ Proporcionando ao educando a participação de aulas de reforço;
- ✓ Incentivando a prática de estudo em grupos;
- ✓ Valorizar os profissionais da escola.

B – Promover medidas que coibam a evasão escolar:

- ✓ Promovendo atividades culturais extraclasse;
- ✓ Estimulando práticas corporais e desportivas;
- ✓ Qualificando o fazer pedagógico.

C – Implantação e implementação de projetos:

- ✓ Pensar e recriar a escola, repondendo a gestão do espaço e do tempo;
- ✓ Redefinir o discurso e a prática acerca do conhecimento escolar em todos os espaços e tempo promovendo aproximação atualizada aos conteúdos das disciplinas e dos saberes;
- ✓ Trabalhar a cultura contemporânea, por ser uma questão fundamental para que o indivíduo possa compreender o mundo no qual vive e que saiba como acenar, analisar e interpretar a informação;
- ✓ Desenvolver atividades individuais, grupais e coletivas valorizando a cultura local.

D – Promover atividades diversificadas tais como:

- ✓ Teatro
- ✓ Grupos musicais
- ✓ Trabalho de campo em locais de acervo da cultura regional;
- ✓ Pesquisas acerca do meio ambiente local, voltado para temáticas de que fazem parte do cotidiano dos moradores da comunidade.

E – Formação continuada de professores

- ✓ Garantir o desenvolvimento profissional e pessoal dos profissionais da educação com cursos de capacitação para inclusão da Educação Especial/ SEMED
- ✓ Garantir formação continuada dos professores nas horas pedagógicas, conforme necessidade da escola.
- ✓ Leituras informativas, dinâmicas, discussões em grupo, troca de experiências, uso de áudio/Vídeo, para que todos tenham direitos de adquirir conhecimentos, normas, valores, conteúdos atitudinais.
- ✓ Ampliar seu referencial teórico-metodológico;

- ✓ Possibilitar momentos para que os professores possam relatar suas experiências, bem como planejar ações de forma coletiva, buscando integração no seu fazer pedagógico registrando suas experiências através de filmagens, fotos etc;
- ✓ Aprofundar estudos, utilizando recursos tecnológicos disponíveis na unidade escolar;
- ✓ Adquirir respeito, tolerância, flexibilidade ao novo, envolvimento com o outro, colaboração, diálogo/troca, prazer pelo conhecimento.

F – Formação continuada do apoio administrativo

- ✓ Garantir como formação continuada, cursos de capacitação conforme necessidade da escola. SEMED.

G – Avaliação do Desempenho dos Profissionais da Educação

- ✓ A avaliação dos Profissionais da Educação serão avaliados bimestralmente pela escola será por meio de encontros na escola através da avaliação institucional que realizamos no final do ano letivo.

Para professores:

- ✓ Assiduidade
- ✓ Pontualidade
- ✓ Planejamento
- ✓ Domínio de classe
- ✓ Organização, escrituração e pontualidade na entrega de diários, fichas, dentre outros.
- ✓ Participação nos encontros pedagógicos.
- ✓ Participação em atividade extra classe
- ✓ Democratização
- ✓ Solução de problemas de aprendizagem
- ✓ Ética

Para o Apoio Administrativo

- ✓ Responsabilidade
- ✓ Desempenho profissional
- ✓ Capacidade de iniciativa e criatividade
- ✓ Relacionamento
- ✓ Assiduidade, pontualidade
- ✓ Capacidade de trabalho em equipe.

14 RECURSOS DIDÁTICOS

A escola busca atender, dentro de suas limitações, a todas as solicitações dos alunos e professores no disposto aos recursos didáticos e materiais pedagógicos.

Quanto à sala de leitura faz-se necessário aumentar o seu acervo, com livros paradidáticos para todos

os seguimentos para suprir as necessidades dos alunos e dos professores.

15 PROPOSTA CURRICULAR

15.1 Objetivos para a Educação de Jovens e Adultos em Nível de Ensino Fundamental

- a) Oportunizar a jovens, adultos e idosos fora da faixa etária de escolaridade regular, o estudo formal que viabilize a continuidade de seus estudos;
- b) Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais;
- c) Olhar para diversos aspectos para garantir que o processo de alfabetização e até o retorno ao sistema de ensino ocorra adequadamente;
- d) Garantir o trabalho com o conteúdo, mas também a participação social e o desenvolvimento humano.

16 PERÍODO LETIVO

Na Educação de Jovens e Adultos em nível de Ensino Fundamental, a carga horária anual obedecerá a respectiva matriz curricular. As horas e os dias de efetivo trabalho escolar são cumpridos de acordo a LDB (Lei de Diretrizes e Bases).

O calendário escolar é elaborado por todas as escolas públicas do município como sugestão que é encaminhado a SEMED, que formaliza unificando para todas as escolas a proposta aprovada.

17 PROCESSOS DE AVALIAÇÃO

A avaliação será diagnóstica, formativa e continuada, fundamentada na observação dos professores sobre o desempenho do aluno em relação ao conhecimento, a atenção, interesse, censo crítico, responsabilidade, aplicação nos estudos, pontualidade, assiduidade, participação e mudanças de comportamento de um modo geral, respeitando as diferenças individuais, religiosas, sociais e econômicas de cada aluno, prevalecendo os aspectos qualitativos.

A avaliação na escola compreende a verificação e acompanhamento do rendimento escolar em todos os seguimentos, oferecidos pela escola são realizados através: serão estabelecidos 05 instrumentos avaliativos.

- a) da observação diária e constante do aluno percebendo seu nível de compreensão, interesse, maturidade e compromisso;
- b) de trabalhos desenvolvidos a nível individual e/ou de grupo;
- c) de trabalhos de pesquisa;
- d) de avaliações dissertativas as quais requerem do aluno poder de reflexão e de criticidade;
- e) de testes e avaliações objetivas, os quais devem permear o pensamento lógico e coerente;
- f) de todas outras atividades pedagógicas onde possa perceber o desenvolvimento do aluno da escola;
- g) de recuperação paralela e contínua;
- h) relatórios individuais, preenchimento de fichas.

A avaliação do aproveitamento escolar é expressa por mapas de avaliações que descrevem o nível de desempenho alcançado ou não pelo aluno que será expressa por relatórios individuais.

Em cada disciplina o aluno será avaliado tantas vezes quantas forem as oportunidades desejadas pelo professor e constante em seu planejamento.

O aluno será promovido em cada disciplina, se obtiver, a média 5,0 nas quatro (04), conforme o disposto na fórmula a seguir:

$$MG = \frac{1^{\text{a}}Av. \times 2 / 2^{\text{a}} Av. \times 3 / 3^{\text{a}}.Av.x2 / 4^{\text{a}}.Av.x 3}{500} = \text{média } 5,0$$

Mesmo que o aluno alcance a média mínima de aprovação nas primeiras avaliações bimestrais, o aluno deverá frequentar no mínimo 75% das aulas e submeter-se a todas as atividades de avaliações, assegurando a integralização dos conteúdos programáticos e o cumprimento dos dias letivos.

O aluno que não obtiver a média mínima 5,0 (cinco vírgula zero), será submetido a estudos de recuperação. Os dados podem ser quantificados se necessário, sendo expressos por notas graduadas de zero a dez, em escrita numérica, resultando do conceito de intelectualização, participação, formação de hábitos e atitudes.

A nota de conceito de intelectualização é apurada através de:

- I – trabalhos individuais e de grupo
- II – leituras de paradidáticos e suplementares;
- III – avaliações escritas e arguições orais;
- IV – seminários;
- V – exposição de trabalhos em Feira Cultural;
- VI – outras atividades de cunho pedagógico.

O nível de desempenho alcançado será descrito a partir dos indicadores de aprendizagem resultante das várias amostras de conteúdos por período bimestral, para cada disciplina ou atividade escolar.

Segundo orientações e datas fixadas pela secretaria, os professores devem apresentar os relatórios de avaliação e controle de frequência por período letivo.

18 DO SERVIÇO ESPECIALIZADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Caberá a SEMED na pessoa da coordenação da educação especial garantir o assessoramento e o acompanhamento aos alunos com necessidades educativas especiais. Com Serviço Especializado em Educação Especial:

- I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos implementando respostas educativas a essas necessidades;
- II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento;
- III – apoiar o professor da classe comum no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos;
- IV – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo.

A escola oferece atendimento na sala multifuncional a todos os alunos. Também no turno da noite professores auxiliares nas turmas e um professor de libras.

19 DO CURRÍCULO

O Currículo abrange todas as atividades educacionais a serem desenvolvidas, tanto no recinto escolar como fora dele, possibilitando aos alunos situar-se como cidadão no mundo, como produtor de cultura e como promotor do desenvolvimento.

O Currículo é fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases nº. 9394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e demais normas vigentes.

Na construção e elaboração do Currículo são observados:

- I – princípios pedagógicos estabelecidos legalmente;
- II – competências, habilidades, procedimentos e aprendizagens significativas;
- III – carga horária total do período letivo;
- IV – métodos, técnicas e materiais de ensino e de aprendizagem adequados à clientela e às habilidades e competências a serem desenvolvidas;
- V – formas variadas de avaliação;

Os currículos resultam de um trabalho de equipe integrada pela Direção, Professores e Serviço de Coordenação Pedagógica. O currículo tem uma Base Nacional Comum e uma Parte Diversificada, organicamente integradas por meio da interdisciplinaridade e da contextualização. O Currículo fundamenta o planejamento das atividades pedagógicas, elaborado pelos docentes, sob a coordenação de integrantes da direção e dos coordenadores pedagógicos da escola.

A Base Nacional Comum tem como objetivo dar ao aluno uma estrutura e formação básica, além de conhecimentos gerais que servirão de suporte para a vida em geral e para estudos posteriores, considerando ainda os Parâmetros Curriculares.

A Parte Diversificada tem como finalidade atender as peculiaridades sociais, econômicas e culturais locais, às necessidades e diferenças concretas e individuais do nosso aluno, seu ritmo próprio, estando voltada tanto para a formação geral quanto para a formação básica e profissional.

Para o desenvolvimento dos currículos em todos os níveis de ensino são considerados necessários à continuidade do processo educativo o princípio de organização que abrange a ordenação do conteúdo de escolarização e a vinculação simultânea entre os mesmos que são desenvolvidos dentro de uma pedagogia interdisciplinar e contextualizada.

Os currículos elaborados e adotados na escola são oferecidos de acordo com a Proposta Pedagógica do município bem como, com as respectivas organizações e Matrizes Curriculares, as quais foram criadas e estruturadas por todos os profissionais da educação do município e, posteriormente, aprovadas pelos Órgãos competentes.

19.1 A escola hoje, possui as seguintes propostas:

1. PME – Plano de melhoria da escola
2. PDE – Programa de Desenvolvimento da Educação
3. Plano de ações da escola/ Plano SIsPAE
4. Planejamento estratégico técnico-administrativo;
5. PROINFO;

6. Programa mais Educação;
7. Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e dificuldades de aprendizagens no sistema regular de ensino.
8. Conselho de classe.
9. Hora Pedagógica
10. 9. Outros (ANEXO).

20. DA CARGA HORÁRIA

A carga horária mínima anual é oferecida de acordo com as Matrizes Curriculares, constantes da Proposta Pedagógica da escola em conformidade com o Regimento Escolar e como consta no calendário escolar. Esta contempla 800 horas e 200 dias letivos.

21. DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

A proposta Pedagógica é elaborada por todos os seus profissionais e membros da comunidade escolar, tendo como objetivo estruturar, nortear, projetar e subsidiar todo o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas, administrativas e sociais.

A Proposta Pedagógica do município é o documento que projeta toda ação escolar e contém a Base Nacional Comum tendo como objetivo dar ao aluno uma estrutura e formação básica, além de conhecimentos gerais que servirão de suporte para a vida em geral e para estudos posteriores, considerando ainda os Parâmetros Curriculares.

22 GESTÃO DEMOCRÁTICA

Buscamos consolidar o projeto, organizando o processo de trabalho administrativo, pedagógico e financeiro de acordo os programas do governo federal, para garantir a sua autonomia, enfocando a responsabilidade de todos sem deixar de considerar os outros níveis da esfera administrativa educacional.

A instituição busca a participação efetiva da comunidade, por meio de atividades, tais como: feiras culturais, festas juninas, amostras, escola aberta, mais educação, aulas práticas e outros que levam pais, alunos, professores e funcionários a perceberem que podem vir à escola para falar, expressar, opinar e não apenas ouvir e perguntar, conquistando assim uma participação cada vez maior e mais expressiva da comunidade em relação ao projeto da escola, através desses canais levantamos necessidades e definimos ações levando em consideração as propostas da comunidade envolvida, as quais após refletidas e consideradas pelos profissionais da escola, são acrescentadas no Projeto Político- Pedagógico de forma construtiva e coletiva.

23 DIRETOR (A)

O diretor como gestor escolar, exerce uma liderança cuja responsabilidade central é organizar, coordenar e supervisionar as diferentes atividades da escola, responde pela articulação da escola com a

comunidade, para tomar qualquer procedimento administrativo sempre considera o pedagógico e estimula a comunidade escolar para que todos possam participar, suas funções estão definidas no regimento escolar. O diretor conta com uma equipe de profissionais composta pelo coordenador pedagógico, orientador educacional, professores, técnicos administrativos e de apoio que buscam um fazer coletivo comprometido com a transformação social.

24 PROCEDIMENTOS ADMINISTRATIVOS

A gestão escolar é compromisso de todos, implica na tomada de decisões, execução e avaliação. As decisões são tomadas pelo maior número de pessoas envolvidas no processo educativo de forma coletiva e democrática.

A organização dos Conselhos é considerada a melhor forma de organização na escola, dando legitimidade à gestão democrática, com atribuições consultivas, deliberativas e organizativas com participação dos diferentes segmentos da escola, deliberando em assuntos concernentes a questões pedagógicas, administrativas e financeiras.

A legitimidade dos Conselhos serão conseguidas pelas suas composições por representantes eleitos por todos os segmentos da equipe escolar, que são o elo de ligação entre as propostas e seus pares e suas decisões. A direção da escola leva o problema para o Conselho responsável, o qual é aperfeiçoado ou modificado.

Na democratização o diretor deixou de ser autoritário e burocrático, não decide mais sozinho passou a ser um articulador das ações de todos os segmentos, o condutor do projeto da escola, aquele que prioriza as questões pedagógicas e que mantém o ânimo de todos na construção do trabalho educativo.

25 CONSELHO DE CLASSE

O Conselho de Classe é o órgão consultivo da escola para deliberações técnico-pedagógicas docentes e discentes. O Conselho de Classe é constituído por todos os professores que lecionam em uma mesma turma, pelos alunos representantes de cada turma, pelo coordenador pedagógico e pelo diretor. O Conselho de Classe reunir-se-á ordinariamente, ao final de cada bimestre e, extraordinariamente quando se fizer necessário. O Conselho de Classe funciona e delibera com a presença mínima de 2/3 (dois terços) de seus membros. Possui suas funções definidas no Regimento Escolar e funciona de modo regular.

26 INTERAÇÃO COM A COMUNIDADE

A interação com a comunidade se dá através de:

- ✓ Assembleias realizadas pelos professores, alunos e equipe gestora, bem como apresentação dos trabalhos realizados com os alunos.
- ✓ Trabalhos de campo realizados pelos alunos sob a coordenação de um professor (pesquisas, intervenções de cunho social e cultural, etc.).

27 DIVULGAÇÃO DOS TRABALHOS ESCOLARES

A divulgação dos trabalhos dos alunos se dá através de murais e atividades culturais, bem como, quando o projeto assim exigir.

28 ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

A organização escolar se dará em consonância com o disposto em, anexo a este PPP – Projeto Político Pedagógico, todos os projetos e planos de ações realizadas no decorrer do ano letivo.