

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CARLOS AUGUSTO DE ANDRADE BARBOSA

GESTÃO DEMOCRÁTICA E ESCOLA INCLUSIVA:
UM ESTUDO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE RIO BRANCO/AC

RIO BRANCO

2021

CARLOS AUGUSTO DE ANDRADE BARBOSA

**GESTÃO DEMOCRÁTICA E ESCOLA INCLUSIVA:
UM ESTUDO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE RIO BRANCO/AC**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Acre, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Trabalho Docente.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa

RIO BRANCO

2021

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

- B238g Barbosa, Carlos Augusto de Andrade, 1969 -
Gestão democrática e escola inclusiva: um estudo na rede pública de ensino de Rio Branco / Carlos Augusto de Andrade Barbosa; Orientador: Dr. Alexandre Melo de Sousa. -2021.
132 f.: il.; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós – Graduação em Educação, Mestre em Educação, Rio Branco, 2021.
Inclui referências bibliográficas e apêndices.
1. Educação inclusiva. 2. Gestão democrática. 3. Políticas educacionais. I. Sousa, Alexandre Melo de (Orientador). II. Título.

CDD: 370

CARLOS AUGUSTO DE ANDRADE BARBOSA

**GESTÃO DEMOCRÁTICA E ESCOLA INCLUSIVA: UM ESTUDO NA
REDE PÚBLICA DE ENSINO DE RIOBRANCO/ACRE.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha: Formação de Professores e Trabalho Docente

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa

Aprovado em: ____ de _____ de 2021.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa – Orientador

Universidade Federal do Acre - UFAC

Profa. Dra. Lúcia de Fátima Melo – Examinador Interno

Universidade Federal do Acre - UFAC

Profa. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes – Examinador Externo

Universidade Federal do Ceará – UFC

Dedico esta dissertação a Valda Marques de Andrade (*in memoriam*), minha mãe: a pessoa mais incrível e importante da minha vida.

AGRADECIMENTOS

O Mestrado em Educação, mesmo acontecendo depois de alguns anos da conclusão da graduação em Pedagogia, marca o reinício de uma nova etapa na minha vida. Isso somente foi possível por causa da ajuda de muitas pessoas muito importantes para mim.

Gostaria de agradecer, primeiramente, ao Deus que, sem Sua força, jamais conseguiria concluir essa pesquisa.

À minha mãe (*in memorian*), Valda Marques de Andrade, que sempre teve uma palavra de incentivo e força para que eu nunca desistisse. Sua presença foi o suficiente para minha persistência.

Ao meu pai (*in memorian*), Sr. Antônio Pereira Barbosa, por sempre acreditar que eu conseguiria.

Aos meus irmãos, Luciene, Jovane e Lucirlene, e aos meus sobrinhos, companheiros sempre presentes em todos os momentos e a quem devo todo o suporte familiar recebido, inclusive de logística.

Ao meu filho, Wesley de Andrade Barbosa, que compreendeu a minha ausência em algumas circunstâncias, mas sempre esteve próximo, com gestos e palavras de incentivo e de carinho.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa, pelo apoio e precisão na orientação, mas principalmente pelo equilíbrio, compreensão, paciência, sabedoria e exigência que tornou possível a concretização deste trabalho.

Aos meus colegas da 6ª turma do Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Acre, pelo auxílio, suporte, conselho e pela amizade.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração Escolar (GEPAE/USP), representado pelo Prof. Coord. Dr. Vitor Henrique Paro, que possibilitou ampliar meus conhecimentos e me oportunizou conhecer e crescer com pessoas especiais.

Aos professores doutores do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Acre (UFAC), que muito contribuíram com a pesquisa, através de suas aulas nas disciplinas do Mestrado e dos seus exemplos enquanto pesquisadores e professores.

À Profa. Dra. Lúcia de Fátima Melo (UFAC) e à Profa. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes (UFC), que aceitaram participar da banca de Exame de Qualificação desta pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação, especialmente aos Departamentos de Educação Especial e Gestão, que contribuíram significativamente com as informações indispensáveis para

o trabalho.

Aos gestores das escolas, que nos receberam muito bem e possibilitaram as condições necessárias para a materialização deste estudo.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização deste momento formativo.

Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas mudam o mundo.

PAULO FREIRE

RESUMO

A Educação Inclusiva, para que se efetive no cotidiano escolar, necessita de uma mudança na escola em vários aspectos, inclusive na forma de administrá-la. O objetivo desta pesquisa é o de analisar os desafios e as possibilidades dos gestores escolares do município de Rio Branco para a construção de uma escola inclusiva. Para embasar a discussão teórica deste estudo, resgatamos os principais paradigmas que permeiam a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e a Gestão Democrática. O referencial bibliográfico utilizado baseou-se nas contribuições de inúmeros estudiosos, que contemplam, em seus estudos, esses dois grandes temas. Para a coleta de dados, esta pesquisa de caráter qualitativo, realizou uma entrevista semiestruturada com 10 pessoas: 03 gestoras, 04 coordenadores pedagógicos e 03 coordenadores administrativos, que trabalham em três escolas da Rede Municipal de Rio Branco e atuam no Ensino Fundamental I. Foi realizada também a análise do Projeto Político-Pedagógico. Os dados resultantes das entrevistas foram interpretados através da Análise de Conteúdo e apontaram um processo de aquisição do que seriam Escola Inclusiva e Gestão Democrática, mas não em sua totalidade, já que ainda não conseguem compreender que o público-alvo da Educação Especial não é o mesmo da Educação Inclusiva e acreditam que basta ter eleição do Gestor pela comunidade e participação em alguns momentos nas decisões da escola para termos uma Gestão Democrática. Os gestores escolares buscam desenvolver ações que favoreçam o acesso aos alunos da Educação Especial ao espaço e saber comum, resultando em práticas que já começam a fazer parte do cotidiano escolar de forma positiva, contudo, ainda são percebidas algumas ações que são restritas aos alunos com deficiência. Porém, podemos perceber práticas visando à construção de um espaço de convivência plural que contribui para a formação de cidadãos mais tolerantes com respeito ao que é diferente e diverso.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Gestão Democrática. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

Inclusive Education, in order to be effective in the school routine, needs a change in the school in several aspects, including the way it is administered. The objective of this research is to analyze the challenges and possibilities of school managers in the city of Rio Branco/AC for the construction of Inclusive School. To support the theoretical discussion of this study, we rescue the main paradigms that permeate Special Education from the perspective of Inclusive Education and Democratic Management. The bibliographic reference used was based on the contributions of numerous scholars, who contemplate, in their studies, these two major themes. For data collection, this qualitative research conducted a semi-structured interview with 10 people: 03 managers, 04 pedagogical coordinators and 03 administrative coordinators, who work in three schools of the Municipal Network of Rio Branco, and work in Elementary School I. The data resulting from the interviews were interpreted through Content Analysis and pointed to a process of acquisition of what would be Inclusive School and Democratic Management, but not in its entirety, since they still cannot understand that the target audience of Special Education is not the same as Inclusive Education, and believe that it is enough to have the election of the Manager by the community and participation at some times in school decisions to have a Democratic Management. School managers seek to develop actions that favor access to special education students to the space and common knowledge, resulting in practices that already begin to be part of the school routine in a positive way, although some actions that are restricted to students with disabilities are still perceived. However, we can perceive practices aimed at the construction of a space of plural coexistence that contributes to the formation of more tolerant citizens with respect to what is different and diverse.

Keywords: Inclusive Education. Democratic Management. Educational Policies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos Gestores Escolares.....	74
Quadro 2 – Projeto Político Pedagógico.....	86
Quadro 3 – Formação e Experiência	89
Quadro 4 – Concepções da Educação Inclusiva	94
Quadro 5 – Concepções da Gestão Escolar Democrática	102
Quadro 6 – Dificuldades para implantação da Inclusão	109
Quadro 7 – Ações para construção da Escola Inclusiva	114

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APM	Associação de Pais e Mestres
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECIM	Escolas Cívico-Militares
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
SEME	Secretaria Municipal de Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PDDE	Dinheiro Direto na Escola
PECIM	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares
PFNE	Programa Financiando Nossa Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SEESP	Secretaria de Educação Especial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
UFAC	Universidade Federal do Acre
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP

Universidade Estadual Paulista

USP

Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS E MARCOS LEGAIS.....	19
2.1	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS, AVANÇOS E IMPASSES	19
2.2	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	25
2.3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	38
3	GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS	44
3.1	GESTÃO ESCOLAR: AMPLIANDO SIGNIFICADOS	49
3.2	FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	55
3.3	PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: INCLUSÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA	64
3.4	RELAÇÃO ENTRE A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	69
4	GESTÃO ESCOLAR E ESCOLA INCLUSIVA	72
4.1	METODOLOGIA	72
4.4	CONTEXTO DA PESQUISA.....	77
4.5	PERFIL DAS ESCOLAS	78
4.5.1	Escola A	78
4.5.2	Escola B	79
4.5.3	Escola C	81
4.6	RESULTADOS DA PESQUISA	82
4.6.1	Projeto Político Pedagógico	83
4.6.2	Formação e experiência	88
4.6.3	Concepções da Educação Inclusiva.....	94
4.6.4	Concepções de Gestão Escolar Democrática.....	101
4.6.5	Dificuldades para a implantação da Educação Inclusiva	108
4.6.5	Ações para a implantação da Educação Inclusiva.....	114
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
	REFERÊNCIAS	122
	APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA	131

1 INTRODUÇÃO

A Gestão Escolar e a Educação Inclusiva são temas recorrentes de vários estudos no Brasil e no mundo. São diversas as teorias que buscam trazer informações importantes com o objetivo de fazer com que crianças, adolescentes, jovens e adultos possam ter um conhecimento completo e integral de todo o conhecimento produzido pela humanidade. Percebemos a dificuldade, cada vez maior, de chegarmos a um nível de qualidade de ensino elevado, seja no Ensino Fundamental, no Ensino Médio ou no Ensino Superior.

Depois de duas décadas atuando na educação, percebemos que não basta boa vontade ou carisma para fazer com que os alunos aprendam. Observa-se a grande preocupação da maioria dos gestores e docentes na tentativa diária de fazer com que os alunos aprendam. Muitos ainda acreditam que basta transmitir o conhecimento já produzido pelo homem na sua existência, sem se preocupar em oferecer meios que estes possam se apropriar enquanto sujeitos. Os alunos precisam querer e isso é o que a escola precisa fazer: fornecer as condições necessárias para que o aluno queira. Percebe-se que planejar semanalmente e ter um coordenador na sala de aula observando, com o objetivo de saber se o que foi planejado foi realmente executado, não tem dado conta de promover uma educação de qualidade. É importante e indispensável que haja uma formação inicial adequada, além de estudo contínuo de todos os docentes, principalmente por parte do gestor que, sem dúvida nenhuma, precisa ter conhecimento e experiência enquanto condutor desse processo, juntamente com toda a comunidade escolar.

Desses mais de vinte anos trabalhando em escolas, onze deles como gestor escolar e, apesar de não ter uma formação inicial que me tornasse apto a administrar uma escola, sempre acreditamos na necessidade da colaboração de todos os atores escolares para a construção de uma educação efetiva. Não é possível uma só pessoa ter o controle e a decisão de tudo que acontece na escola. A participação dos pais e alunos, dos professores e funcionários em geral é fundamental para que a escola der certo. Essa gestão democrática e participativa contribui na tomada de decisões sobre os assuntos e novas demandas que surgem na escola. O paradigma da inclusão foi um tema que surgiu ainda quando era gestor, em 2008, e essa participação coletiva nos permitiu compreender essa nova concepção e fazer com que ações fossem desenvolvidas na busca em atender às reais necessidades de cada aluno. Sem a gestão democrática na escola torna-se difícil ações coletivas que busquem a inclusão de todos os alunos, o respeito às diferenças e uma educação de qualidade para todos. Por isso a importância de pesquisar sobre esses dois temas em comunhão, além de temas interrelacionados, como: a

organização do trabalho na escola e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos da educação.

A principal característica do gestor escolar deveria ser o de permitir a participação efetiva da comunidade escolar, realizando mudanças positivas e criativas no cotidiano do processo ensino aprendizagem, utilizando intervenções que busquem sanar ou diminuir e, progressivamente, extinguir as dificuldades de aprendizagem garantindo, assim, a aprendizagem de todos os discentes, com deficiência ou não.

Sabe-se que tanto os professores como os gestores escolares precisam entender a relação entre os elementos que fazem parte do plano de trabalho docente, favorecendo a dinamicidade, a flexibilidade e a praticidade necessárias para um efetivo trabalho planejado e inclusivo, sendo necessária a compreensão de que esse profissional precisa ter formação e experiência docente para uma prática positiva enquanto gestor escolar.

A formação do gestor escolar e de como percebe a educação inclusiva e a gestão escolar são fundamentais para podermos chegar a uma educação verdadeiramente de qualidade, já que é um dos responsáveis em repensar o processo de ensino-aprendizagem, bem como envolver e comprometer professores, pais, alunos para produzirem, coletivamente, dentro de uma gestão democrática que favoreça a construção de uma escola inclusiva.

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, elegemos a rede municipal de ensino de Rio Branco, que compõe a Secretaria Municipal de Educação (SEME). Os critérios utilizados para a escolha dessa rede de ensino, foram: o atendimento de crianças do Ensino Fundamental I (1º ao 5º anos), concentrando a maior parcela das matrículas da Educação Básica; a diversidade do alunado, conforme informado nos últimos censos, inclusive de crianças e adolescentes, com os mais diversos tipos de deficiências; o quadro funcional composto por profissionais especializados (instrutores da Língua Brasileira de Sinais (Libras), intérpretes, além de professores de Sala de Recursos e/ou de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e toda a equipe técnica da SEME para acompanhamento das escolas. Outro fator preponderante para a escolha foi a facilidade de acesso à rede municipal, haja vista que o pesquisador faz parte do seu quadro efetivo de professores.

Esta pesquisa abrange o período da década de 1990, quando surgiram diversas leis internacionais e nacionais sobre a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a 2020, e envolve 10 profissionais que atuam como gestores, coordenadores pedagógicos e administrativos de três escolas da rede municipal de Rio Branco, cada uma situada em uma área diferente da cidade.

Para nos orientar na pesquisa procuramos responder algumas dúvidas importantes que são as questões de estudo, que seriam: Qual a visão dos gestores em relação a educação

inclusiva? Como a inclusão tem reflexo na prática dos professores? De que maneira a gestão democrática pode contribuir para a construção de uma escola inclusiva? Essas questionamentos, dentre outros, nos impulsionaram a entender a relação existente entre a gestão escolar e a educação inclusiva.

Desta forma, o objetivo geral desta pesquisa é o de analisar os desafios e as possibilidades que os gestores escolares do Município de Rio Branco enfrentam, visando a construção de uma Escola Inclusiva. Para tanto, os objetivos específicos são os seguintes: a) identificar as concepções de Inclusão e Gestão Escolar Democrática para o gestor escolar; b) identificar como a formação contribui com uma cultura de inclusão na escola; c) apresentar os desafios enfrentados pelos gestores na construção de uma escola inclusiva; d) analisar as ações da Gestão Escolar implementada na escola que possibilitam a inclusão; e) analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola no que se refere a política de educação inclusiva vigente no Brasil; e f) verificar aspectos referentes a Gestão Escolar da rede municipal de Rio Branco com a atual Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PEEPI) no país.

O referencial bibliográfico utilizado conta com as contribuições de Mantoan (1997, 2000, 2006, 2015), Carvalho (2005), Martins (2006, 2007, 2009), Blanco (2004), Mittler (2013), Carvalho (2010), Glat e Blanco(2007), Rodrigues (2008), Rosa(2009), Stainback e Stainback (1999), no que se refere aos estudos na área da Educação Especial e da Educação Inclusiva, abordando, sobretudo, aspectos políticos e históricos em uma perspectiva crítica.

No campo da Gestão Escolar Democrática, contamos com os trabalhos de Libâneo (2009, 2010, 2013), Paro (1999, 2009, 2010, 2012, 2015, 2018), Tezani (2004, 2008, 2010), Lück (2000), Coelho (2019), Fernandes (2016), Ogawa e Filipak (2013), Morgan e Najjar (2020). Importante fazer menção às pesquisas desenvolvidas por Silva (2018), Santos (2018), Noya (2016), Boaventura (2008), Godoy (2018), Vasconcelos (2018), Flores (2018) e Lima (2016), que tiveram como objeto a gestão de escolas inclusivas nos municípios de cidades brasileiras, através de Dissertações de Mestrado.

Escolheu-se a pesquisa de cunho qualitativo, traçando, como percurso metodológico e o desenvolvimento da análise inicial pela demarcação de conceitos e concepções do campo das Políticas de Educação no Brasil, situando o objeto no seio das relações estabelecidas social e historicamente, através de revisão bibliográfica, além do levantamento de dados oriundos de fontes documentais como Leis, decretos, declarações e acordos internacionais.

Para a coleta de dados foi elaborada uma entrevista semiestruturada para os gestores e coordenadores das três escolas selecionadas. A etapa final consiste na organização de dados coletados na pesquisa, na estruturação dos resultados, através da análise de conteúdo e

interpretação dos resultados das entrevistas mediante as seguintes categorias: formação e experiência, concepção de educação inclusiva; concepção de gestão democrática; ações desenvolvidas pela Gestão Escolar; as dificuldades enfrentadas pelo gestor na construção de uma escola inclusiva; o Projeto Político- Pedagógico (PPP) e a gestão escolar democrática.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos, a saber: o primeiro versa sobre as motivações pessoais e científicas para o desenvolvimento da pesquisa em tela, bem como expõe sobre a relevância do tema em discussão; o segundo aborda historicamente as principais políticas, os documentos legais e as concepções ideológicas que impulsionaram o movimento pela inclusão educacional de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; o terceiro capítulo traça os principais paradigmas de gestão das escolas brasileiras, situando-os entre o modelo burocrático e o democrático, e discutindo a relação entre a Gestão Escolar, com foco na figura do gestor, e os desafios decorrentes da realidade escolar para inclusão de alunos com deficiência.

O quarto capítulo da pesquisa apresenta os dados coletados: o cenário, os sujeitos, a metodologia e a discussão dos resultados. Para tanto, perfaz o estudo dos pressupostos que fundamentam a prática da Inclusão Educacional no contexto da cidade de Rio Branco, buscando elementos que possibilitem a reflexão de sua contribuição (ou não) no que se refere à inclusão educacional dos alunos com ou sem deficiência. Por fim, o quinto apresenta as considerações finais, em que expomos a relevância em compreender as concepções e práticas de uma gestão democrática e participativa na construção de uma educação de qualidade inclusiva.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS E MARCOS LEGAIS

Neste capítulo abordaremos alguns conceitos necessários para traçar as discussões em torno do paradigma da inclusão. Iniciaremos por apresentar e descrever os marcos legais (internacionais, nacionais e local) que regem a educação especial numa perspectiva da educação inclusiva. Em seguida, discutiremos sobre a questão da formação inicial e continuada dos professores e, conseqüentemente, dos gestores, de modo a observar se atendem às reais demandas para a implantação de uma escola inclusiva. Por fim, trataremos sobre o Projeto Político-Pedagógico.

Após a década de 1990, a Educação Especial, no Brasil, recebeu novos encaminhamentos no campo da legislação e política educacional que nos confirma a existência de um movimento na direção de lhe atribuir significado diferenciado em relação aos anos anteriores. Essas políticas públicas têm se revigorado nessas últimas três décadas reafirmando a base da fundação de uma instituição de ensino para todos, incluindo, sem fazer distinção de pessoas, com base em uma perspectiva social do bem comum, procurando reduzir a escandalosa e constrangedora exclusão social que, ainda, vergonhosamente, observamos nas escolas brasileiras.

Para entender melhor sobre os avanços nos conceitos e sobre a legislação, percorreremos por conceitos formulados por alguns pesquisadores que tratam desse assunto no final do século XX e no início do século XXI. Trataremos, inicialmente sobre as concepções, avanços e impasses da educação inclusiva; em seguida, abordaremos as principais políticas públicas para a educação inclusiva; por fim, discutiremos sobre a formação de professores.

2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS, AVANÇOS E IMPASSES

O movimento de inclusão ganha força a partir da concepção de educação enquanto direito de todos e da proposta de universalização do Ensino Fundamental, como aponta Schuchter (2018):

O conceito de inclusão veio acompanhado de ideia de universalização do Ensino Fundamental, da obrigatoriedade da matrícula das pessoas portadoras de deficiência na escola regular, da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e indígena nos currículos da educação básica, da instituição das modalidades de educação básica – quilombola, indígena, campo, educação de jovens e adultos, Educação Especial -, das políticas de reparação, educação para todos. (SCHUCHTER, 2018, p. 45)

A inclusão, enquanto paradigma da Educação Especial, vem se fortalecendo, principalmente através das políticas públicas publicadas nos últimos trinta anos, superando o paradigma da integração, que se configura distinto dos objetivos do modelo inclusivo. Mantém

(2015) deixa bem claro essa diferença entre esses paradigmas quando afirma que:

A integração escolar pode ser entendida como a justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando um inchaço dessa modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da Educação Especial às escolas comuns. Quanto à inclusão, questiona não somente as políticas e a organização da Educação Especial e da educação comum comotambém o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa esistemática. Todos os alunos devem frequentar as salas de aula do ensino regular. (MANTOAN, 2015, p. 27-28)

Cada modelo ou paradigma defende uma concepção de pessoa, de sociedade, de mundo e de educação. Geralmente rejeitam o modelo anterior, podendo, por um dado momento, subsistir mais de um modelo até que o anterior seja ultrapassado. É exatamente o que acontece em relação ao paradigma da inclusão, completamente distinto do modelo que o antecede, o da integração.

Sasaki (2005, p. 22) reafirma essa contrariedade dos dois paradigmas quando diz que “[...] a integração significa inserção da pessoa com deficiência preparada para conviver na sociedade e a inclusão significando modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa realizar seu desenvolvimento e exercer a cidadania.” Essa afirmação mostra que a integração colocava a pessoa com deficiência dentro de um contexto social, e que tinha que se adaptar e onde permanecia isolada. Já no modelo da inclusão, a sociedade se transforma para adaptar-se às necessidades de todos e sem exceções. É contra a segregação e por ser um processo, sua atuação é permanente.

Boaventura (2008), em sua Dissertação, *A Inclusão Educacional na Perspectiva da Inclusão*, conclui que: “A inclusão posiciona-se, portanto, em oposição ao modelo de integração, é contra o processo de segregação, no qual a pessoa deficiente deve integrar-se à sociedade, aceitar suas imposições e ações discriminatórias e permanecer exclusivamente em escolas especiais.” (BOAVENTURA, 2008, p. 22).

A concepção inclusiva vem se fortalecendo, apesar das inúmeras barreiras ainda enfrentadas pelas pessoas com deficiência. Dentre essas barreiras, destaca-se exclusão que acontece no ambiente escolar. A proposta da inclusão é de não mais presenciarmos alunos com limitações físicas e intelectuais que, mesmo frequentando as escolas regulares, continuam não participando ativamente de todas as atividades pedagógicas e sendo excluídas do processo de desenvolvimento. Santos (2009) aponta que:

Inclusão não é a proposta de um estado final ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas deficientes, ou de quaisquer outros grupos de excluídos, isoladamente, no mundo do qual tem sido geralmente privados. Inclusão é um processo, e como tal, reitera princípios democráticos de participação social

plena. Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão se refere, portanto, a todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão, em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres. (SANTOS, 2009, p. 12)

O termo Educação Inclusiva ficou mais conhecido depois do evento mundial conhecido como Declaração de Salamanca da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1994), documento internacional de referência na área, que defende a inclusão de todas as crianças na escola comum, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, educacionais, linguísticas, etc. Essa declaração reafirma que a escola inclusiva não envolve somente as pessoas com deficiência, mas todos os alunos e sem nenhuma distinção, como estabelece as seguintes determinações:

Todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimento:

- 1) Toda criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios;
- 2) Os sistemas educativos devem ser projetados e os programas educacionais aplicados de modo que tenham em vista a gama dessas diferentes características e necessidades;
- 3) As pessoas com necessidades especiais educacionais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centrada na criança, capaz de atender a essas necessidades;
- 4) As escolas comuns, com orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e dar educação para todos,
- 5) Melhorar a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo sistema de ensino. (BRASIL, 1994, p. 10)

Portanto, incluir implica não negar a diferença, mas repensar valores, atitudes e construir estratégias pedagógicas diferentes para acolher os diversos ritmos e estilos de aprendizagem. Incluir é, portanto, um exercício diário de conviver com o outro, buscando enxergar sua singularidade e valorizar seu potencial. Segundo Prieto (2006), a Educação Inclusiva

[...] se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino. (PRIETO, 2006, p. 8)

Os educadores não devem se ater unicamente à limitação imposta pela condição de deficiência, pois a prática pedagógica precisa se organizar a partir do nível de desenvolvimento em que a criança se encontra em direção ao seu potencial e ao que ela pode vir a desenvolver, devendo ter consciência que o processo de inclusão escolar somente se efetivará quando passar

da teoria a atitudes e ações concretas. Mantoan e Prieto (2006) afirmam que:

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino. (MANTOAN; PRIETO, 2006, p. 40)

Essas práticas pedagógicas precisam contemplar todas as crianças, sem exceção, assim como consagra a Política Nacional de Educação (PNE) na Perspectiva de Educação Inclusiva:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa de todos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção da garantia dos direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação a ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2010, p. 9)

Sabemos que incluir é bem mais do que matricular uma criança e bem mais do que frequentar a sala de aula. O fato de estarem todos na sala de aula não configura a inclusão. É necessário que a criança tenha oportunidade de participar ativamente das atividades propostas em sala e das atividades extraclasse. Comumente ouvimos alguns conceitos distorcidos sobre a abrangência do público-alvo da Educação Inclusiva, já que algumas pessoas ainda acreditam que a inclusão somente está à disposição dos alunos que possuem alguma deficiência. Mantoan (2015, p. 28) reforça que: “A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.”

O conceito de inclusão aborda as diferentes situações que levam à exclusão social e educativa. Entendemos que a educação inclusiva faz referência não somente às pessoas que possuem alguma deficiência, que, sem dúvida, precisam continuar sendo assistidas, mas também faz referência a todos os alunos.

Esse é o grande diferencial da política de inclusão fomentada nas últimas décadas: a possibilidade de trabalhar as qualidades de aprendizagem de todos e de desenvolver seus potenciais segundo suas reais necessidades individuais. Sasaki (2005), um dos mais renomados pesquisadores e defensores da inclusão no Brasil, afirma que:

[...] a inclusão consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluíam certas pessoas do seu seio e mantinham afastadas aquelas que foram excluídas. A eliminação de tais fatores deve ser um processo contínuo e concomitante com o esforço que a sociedade deve empreender no sentido de acolher todas as pessoas, independentemente de suas

diferenças individuais e da suas origens na diversidade humana. Pois, para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. O desenvolvimento, por meio da educação, reabilitação etc., das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro do processo de inclusão e não como um pré-requisito, como se essas pessoas precisassem pagar ingressos para poderem fazer parte da sociedade (das escolas comuns, das empresas comuns etc.). (SASSAKI, 2005, p. 21)

Essa afirmação nos permite entender que para que a inclusão aconteça de fato é necessário que o sistema de ensino e a escola se transformem para receber todos os alunos, possibilitando o desenvolvimento das necessidades de cada um, considerando a diversidade.. É esse olhar e prática de incluir a todos no processo de ensino e aprendizagem que permite não favorecermos, nas instituições de ensino, a exclusão de determinados grupos. É preciso ter sempre um olhar atento e crítico à própria noção evolutiva e linear das práticas de inclusão/exclusão. Lopes e Fabris (2013) afirmam que precisamos:

[...] entender como passamos de uma sociedade excludente para uma sociedade includente é uma necessidade, pois não significa que a inclusão esteja assegurada nessa sociedade includente e, é preciso também questionar se é possível esse imperativo se concretizar em sua totalidade e de uma vez para sempre. É preciso entender que a inclusão e a exclusão se alimentam e convivem em situações de trocas recíprocas, pois uma depende da outra para existir e mudar posições. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 105)

Lopes *et al.* (2010) afirmam que a inclusão de alunos com deficiência em classes regulares apresenta-se como uma alternativa possível, porém percebemos que as políticas educacionais inclusivas trazem essa questão como a única opção para:

[...] pensarmos a educação daqueles sujeitos que não se enquadram em um padrão de normalidade, no ideal de aluno médio para o qual a escola foi pensada. Os modelos anteriormente utilizados, das escolas especiais, das classes especiais dentro de classes regulares, são hoje vistos como lembranças remotas de um passado de práticas excludentes. (LOPES *et al.*, 2010, p. 22)

Nos últimos cinco anos percebemos um discurso e formulação de políticas que fomentam a Educação Especial no Brasil contrárias à inclusão de pessoas com deficiência unicamente nas escolas comuns, apontando para a decisão da família optar por uma escola especial. O atual governo, eleito para o quadriênio 2019-2022, posicionou-se no sentido de que as pessoas com deficiência não tenham como única opção as escolas inclusivas regulares. A atual política oferece a flexibilização no sentido de os sistemas se organizarem para poder oferecer, como alternativa, as escolas especiais ou classes especiais, afirmando que podem conseguir melhores resultados para os alunos chamados “especiais”, uma vez que acreditam que o foco está na singularidade das necessidades das pessoas e não no grupo. Isso vem contra toda a política de inclusão que vem sendo implantado nas últimas três décadas no país, mesmo

sabendo que já existem muitos adeptos, inclusive dentro das escolas.

A Política Nacional de Educação Especial mudou no ano de 2020. O governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) publicou decreto (Decreto Nº 10.502, de 30 de Setembro de 2020) com alternativas para que a escola regular não seja a única opção dos alunos com deficiência intelectual ou física, com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) ou com superdotação. Segundo essa novapolítica, caberá a cada família, em parceria com a escola e com a equipe multidisciplinar que já acompanha o aluno, escolher se o estudante vai permanecer na instituição de ensino regular em que está atualmente, se irá ser transferido para uma escola especial ou, ainda, se ficará na mesma unidade escolar, mas em uma classe especial que poderá ser criada. A ideia é flexibilizar os sistemas educacionais para que possam oferecer a melhor solução para cada estudante.

A elaboração desse novo documento foi feita ao longo de dois anos e teve início ainda no governo do ex-presidente Michel Temer. O governo federal quer instituir outras opções, personalizadas, para os alunos com dificuldades de aprender em classes regulares, sem perder os benefícios sociais já adquiridos com a inclusão.

Entre as alternativas propostas estarão a transferência para classes especiais que podem ser criadas na mesma escola, a migração para escolas especiais quando for a melhor solução ou a mudança para classes bilíngues ou escolas bilíngues.

Esse retrocesso na Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PEEPEI) tem sido motivo de várias críticas dos educadores que debatem esse tema, assim como de muitas famílias, ao afirmarem que esse decreto pode trazer de volta a segregação das pessoas que possuem alguma deficiência, uma vez que o decreto foi construído e instituído pelo Ministério da Educação (MEC) sem qualquer participação e consulta às entidades representativas do movimento das pessoas com deficiência, aos setores da sociedade civil, as pessoas com deficiência, aos familiares e, também, aos pesquisadores que investigam e contribuem para uma maior compreensão do complexo processo ensino-aprendizagem. Somado a isso, essa nova política retira das pessoas com deficiência a possibilidade de estudar e de ter acesso ao currículo escolar dentro da escola regular inseridos nas classes comuns, fragilizando os direitos das pessoas com deficiência e consolidando a discriminação com o retorno de espaços segregados de educação.

Torna-se imprescindível promover uma discussão sobre os desmandos desse governo, buscando assegurar os direitos básicos a uma educação inclusiva e de qualidade para todos, assim como, continuar combatendo quaisquer tipos de violência, de exclusão, de opressão, de crueldade, numa perspectiva da garantia pela dignidade de trabalhar pelas pessoas com alguma

deficiência.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Desde os tempos do Império, a educação de estudantes com deficiência no Brasil já recebia algum tipo de assistência, mesmo que isoladas, conforme nos confirma Mazzotta (2011):

[...] alguns brasileiros iniciaram, já no século XIX, a organização de serviços para atendimento de cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos. Durante um século, tais providências caracterizaram-se como iniciativas oficiais e particulares isoladas, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional dos portadores de deficiência. (MAZZOTTA, 2011, p. 27)

Apesar de termos uma variedade de leis que regem a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, percebemos que ainda existe uma grande distância a percorrer até chegarmos, na prática, ao que lemos na legislação inclusivigente. Concordamos com Glat e Blanco (2007), quando afirmam que:

Embora a legislação brasileira – na Educação, como em outras áreas – possaser considerada bastante avançada para padrões internacionais, a promulgação de leis e diretrizes políticas ou pedagógicas não garante, necessariamente, as condições para o seu devido cumprimento. A implementação de um sistema de Educação Inclusiva não é tarefa simples. Para oferecer um ensino de qualidade a todos os estudantes, inclusive para os que têm alguma deficiência ou problema que afete a aprendizagem, como viemos discutindo, a escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologia e recursos pedagógicos, e principalmente, conscientizar e garantir que seus profissionais estejam preparados para essa nova realidade. (GLAT; BLANCO, 2007, p. 29-30)

Corroborando neste mesmo sentido, Carvalho (2005) entende que as políticas inclusivas devem dar as condições necessárias especiais para que as pessoas possam desenvolver todas as suas potencialidades no processo de escolarização seja em escolas regulares ou não. Elas precisam contemplar:

O ideário dos sistemas educacionais inclusivos nos quais os princípios e valores cultuados pode ser resumido como se segue, tornando efetivos para todos:

- * O direito à educação;
- * O direito à igualdade de oportunidades, o que não significa um “modo igual” de educar a todos e sim dar a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais;
- * Escolas responsivas e de boa qualidade;
- * O direito de aprendizagem; e
- * O direito à participação. (CARVALHO, 2005, p. 81)

Iremos contemplar somente os normativos que consideramos mais relevantes que estão nos limites temporais da década de 90 do século XX até o ano atual (2020), sem esquecer,

primeiramente da Constituição Cidadã de 1988, que já contemplava, de maneira geral, a educação voltada a todos os nacionais, sem discriminação.

O ponto de partida desta linha do tempo da legislação relativa à Educação Especial é o ano de 1988, quando foi promulgada a Constituição Federal (CF) ainda em vigor. Ela foi chamada de “Constituição cidadã”, porque garantiu direitos a grupos sociais até então marginalizados, como as pessoas com deficiência – que também participaram ativamente de sua elaboração.

A CF/88 tem como objetivo fundamental “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (art. 3º Inciso IV). No art. 205, ela estabelece a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Já no art. 206, Inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e a garante como dever do Estado, além de descrever como deve ser o ensino:

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 da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- VI. gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII. garantia de padrão de qualidade;
- VIII. piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988)

Já em relação à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), essa lei afirma que deve ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, inciso III). Sobre isso, Tezani (2004) acrescenta que:

Em 1989, aprovou-se a Lei nº 7.853, que garante os direitos das pessoas com necessidades especiais e determina que a matrícula dos mesmos seja efetuada na rede regular de ensino, desde que sejam capazes. Estabelece como crime, a recusa, a suspensão, o cancelamento, o trancamento dessa matrícula por causa da deficiência do aluno, abrangendo o ensino público e privado, e em todos os seus graus. (TEZANI, 2004, p. 31)

Santos (2016) constata que esse reconhecimento na Constituição em vigor da educação como direito social de todos os brasileiros, caracterizando, assim, o aumento de novos alunos nas escolas, não representou uma mudança imediata no contexto educacional no país.

Logo percebemos que a educação explicitada no documento constitucional não contempla todos os brasileiros, mas uma parcela privilegiada, e estes que conseguiam ter acesso a escola não tinham, quando conseguiam entrar, tero mesmo tratamento igualitário, fazendo com que uma grande parte ficassem no meiodo caminho, seja por causa dos altos índices de evasão ou de reprovação, mostrandoo quanto o sistema educacional brasileiro se tornou altamente excludente. Bueno (2011) deixa explícito, na sua pesquisa, esse contexto histórico específico:

Apesar de propiciar maior acesso à escola para crianças das camadas subalternas, essa ampliação não conseguiu incorporar toda a população, sendo exatamente nas regiões habitadas por populações pauperizadas (sejanas regiões mais pobres, seja nas regiões urbanas de alta concentração dasmigrações rurais) que a carência de escolas se fez sentir de forma mais intensa. Além disso, grande parte das crianças dessas camadas que conseguia ingressar na escola, dela era excluída, principalmente pelo fenômeno da repetência escolar. (BUENO, 2011, p. 47- 48)

Segundo Garcez (2004), a CF/88 tentou a construção de uma sociedade livre,justa e igualitária, capaz de erradicar o quadro de pobreza e marginalidade, reduzir asdesigualdades sociais e regionais e, ao mesmo tempo, superar todos os tipos de preconceitos e discriminação. Apesar disso, a autora afirma que a realidade social continua apresentando dados não condizentes com a proposição constitucional. A promoção do conceito de igualdade social não pode ficar somente na letra dos normativos oficiais, mas deve ser incorporada na práxis escolar.

Em março de 1990, foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos¹¹ pela Conferência Mundial sobre Educação Para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, realizada na cidade de Jomtien, situada naTailândia, na qual foi ratificado o direito à educação de todas as pessoas independentemente das diferenças individuais, tal como inscrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948. Segundo Flores (2018), a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, contempla:

[...] Entre outros aspectos, a importância de a educação reconhecer a diversidade encontrada na escola, de forma a respeitar a diferença e a alteridade entre os seres humanos. Ainda que a realidade educacional e os processos formativos dos profissionais da escola não tenham sidocontemplados mediante tais princípios, esse é um assunto que deve estar presente nos discursos e ações educacionais. (FLORES, 2018, p. 35)

Vê-se que essa declaração foi considerada um marco político-educacional da maior

¹ Promovida pelo Banco Mundial, a UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), aprovaram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1991), com cerca de 1.500 participantes de 155 países, 20 organismos intergovernamentais e 150 organizações não governamentais.

relevância, uma vez que vários representantes de diversos países participaram de sua elaboração, destacando os altos índices de crianças e jovens sem escolarização e propondo transformações nos sistemas de ensino, visando assegurar a inclusão e a permanência de todos na escola. Ela continua inspirando diversas propostas e projetos no modelo da educação inclusiva em todo o mundo, inclusive no Brasil. De acordo com Lima (2016):

Percebemos, nesse documento, uma orientação para promoção da autonomia do sujeito, quando este vislumbra a educação como um direito a todos, ou seja, independentemente de sua origem étnico-racial, deficiência, sexo, gênero, religião... a pessoa é vista como ser humano que possui direitos iguais, e que, ao salientar o termo “qualidade”, nos proporciona a compreensão que as diferenças baseadas no preconceito e discriminação devem ser eliminadas e a formação almejada será aquela que proporcione o desenvolvimento de uma consciência desalienada, crítico-reflexiva. Essa Declaração concebe a educação como caminho para transformação social, abrindo margens para ampliação da cultura ao propor a quebra de paradigmas construídos historicamente, chamando atenção das nações sobre a realidade do analfabetismo de milhares de crianças, mulheres, entre outros, que compõem grupos excluídos para a eliminação das práticas de segregação. (LIMA, 2016, p. 39)

No seu primeiro artigo, a Declaração de Jomtien (1990) já deixa clara a necessidade de uma mudança nos sistemas educacionais vigentes na época, a fim de que fossem atingidas as propostas definidas por todos os participantes, como podemos ver, a seguir:

Art. 1 - SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM

1. Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (BRASIL, UNICEF, 1990, p. 2)

Fica óbvio que, na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a condição para se ter acesso à educação é apresentada como sendo de essencial necessidade de universalização a escolaridade básica dos indivíduos, independentemente das suas condições de raça, idade, gênero, situação social, crença ou religião. Há uma intransigência nas prescrições aos grupos considerados minoritários, enfatizando-se que estes “[...] não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.” (BRASIL, UNICEF, 1990, p. 5).

Essa Conferência possibilitou um olhar diferenciado aos portadores de deficiência e a chance de serem atendidos, depois de anos de luta, na rede pública de ensino com qualidade e eficiência pedagógica. Assim, todos os países que assinaram esse documento firmaram

um compromisso em organizar seu sistema de ensino de forma que todos pudessem ser atendidos em igualdade de condições.

A Declaração de Salamanca (1994)² tornou-se um importante marco na luta em defesa da escola inclusiva e tem como objetivo central o direito à educação, considerando as características dos alunos, com uma proposta de pedagogia centrada na criança e que respeite suas limitações e potencialidades.

Percebemos que esse documento destaca, ainda, as necessidades das escolas serem projetadas com adaptações na edificação, afirmando que as políticas públicas devem prover a formação de professores voltada para a inclusão. Temos “[...] o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.” (BRASIL, 1994, p. 5). Sasaki (2016) compreende essas afirmativas nesse documento quando nos diz que as escolas:

[...] deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, etnias ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajosos ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. [...] Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. (SASSAKI, 2016, p. 32)

Na Declaração de Salamanca reiterou-se o direito à educação para todos, sendo que o fio condutor que perpassa esse documento é o acesso à educação para as pessoas consideradas com necessidades educacionais especiais. Amparada na estrita defesa do acesso educacional equitativo, tal declaração promove as “Linhas de Ação sobre necessidades educacionais especiais” que tratam das condições necessárias para a inserção dos grupos minoritários no sistema educacional.

Propaga-se a defesa da luta contra a exclusão, uma vez que, “[...] a integração e a participação fazem parte essencial da dignidade humana.” (BRASIL, 1994, p. 9). Santos (2011) diz que:

O foco central da “Declaração de Salamanca” é o compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo-se a necessidade e urgência de ser o ensino ministrado,

² A Declaração de Salamanca foi promovida, em 1994, pelo governo da Espanha e a UNESCO. Reuniram-se mais de 300 representantes de 92 governos e de 25 organizações internacionais.

no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais. O texto reafirma o direito de todas as pessoas à educação, conforme a Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948 e renova o empenho da comunidade mundial, na Conferência Mundial sobre Todos ("Declaração de Jomtien"), de 1990, de garantir esse direito a todos, independentemente de diferenças particulares. (SANTOS, 2011, p. 39-40)

A Declaração passa a recomendar que a escola deve oportunizar as devidas condições para que todas as crianças possam aprender juntas, independentemente de suas dificuldades ou diferenças. Defende para isso que "[...] as escolas integradoras devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e a elas atender" como também deve adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem das crianças, assegurando a elas "[...] um ensino de qualidade por meio de um adequado programa de estudos, de boa organização escolar, criteriosa utilização dos recursos e entrosamento de suas comunidades." (BRASIL, UNESCO, 1994, p. 23). Ainda, de acordo com a Declaração de Salamanca, o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que:

Todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder as necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (BRASIL, UNESCO, 1994).

Segundo Santos (2018), essa Declaração inaugura um novo paradigma sobre a educação das pessoas com deficiência, onde foca a necessidade de inserção dessas pessoas, que historicamente foram excluídas do ensino regular. Além disso, amplia o conceito de necessidades educativas especiais, incluindo todos aqueles que precisam de reorganização da escola para que suas necessidades sejam atendidas e possibilitem sua escolaridade. Lembra, também, que não apenas os alunos com deficiência têm sido excluídos dos espaços escolares, mas também muitos outros que não se encaixam nesse grupo. Constatamos que é por meio desse documento internacional que a educação inclusiva vai se configurando como um novo paradigma, já que amplia a oportunidade da população ser incluída nas escolas chamadas comuns ou regulares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, em seu art. 59, determina que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos: currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da

educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.” (art. 37). A atual LDBEN (capítulo V) define e amplia o conceito da Educação Especial e estabelece as condições de seu oferecimento:

Art. 58º - Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei no 12.796, de 2013).

§ 1º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial.

§ 2º - O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º - A oferta de Educação Especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59º- Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei no 12.796, de 2013):

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

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

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

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

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996, p. 21- 22)

Percebe-se que a LDBEN nº 9.394/96 reconfigura o conceito da Educação Especial, agregando-lhe uma nova direção totalmente voltada ao pedagógico, no que diz respeito à modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais, além de incluir importantes dispositivos sobre seu atendimento educacional. Nessa perspectiva Tezani (2004) pontua que essa lei:

[...] estabelece que a educação nacional tem como princípio a igualdade de acesso e permanência do aluno na escola, aprendendo, nesta instituição, a pesquisar, divulgar cultura, pensamento, arte e saber, respeitando as diferenças, valorizando o profissional, garantindo a gestão democrática e padrões de qualidade, vinculando e valorizando escola às práticas sociais. Ao seguir a tendência dos diversos documentos nacionais e internacionais, estabelece a educação do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular. (TEZANI, 2004, p. 33-34)

Compreendemos que a atual LDBEN reforça uma educação voltada para todos,

independentemente da cor, raça, gênero, classe social ou qualquer tipo de deficiência, seja ela física ou mental, e contempla uma educação inclusiva, reforçando a matrícula e permanência de todos, possibilitando o desenvolvimento através de uma qualidade no ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), instaurada em 2008, contemplou um paradigma educacional fundamentado na construção de sistemas educacionais formais inclusivos, por meio da organização da escola comum em conjunto com a Educação Especial. Esse novo paradigma incorpora diversas mudanças estruturais da escola regular buscando pensar, de forma prática, as especificidades dos discentes no sentido de não somente favorecer o acesso à escolarização, mas também de oportunidades de aprendizado e de desenvolvimento de seus potenciais. Esse documento declara que:

[...] 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. (BRASIL, 2008, p. 1)

Segundo Silva (2018), o documento supracitado sugere algumas orientações para os sistemas educacionais, como a criação de redes de apoio, interlocução com profissionais da Educação Especial, intersetorialidade e interdisciplinaridade. O documento sobre Política Nacional de Educação Especial reforça que:

[...] 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. (BRASIL, 2008, p. 3)

Essa política reafirmou a importância da inclusão de todos os alunos nas escolas regulares de ensino, acreditando que somente dentro desse espaço é possível o desenvolvimento pessoal e sua inserção na sociedade.

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) define as bases da política educacional brasileira para os próximos 10 anos. A meta 4, sobre Educação Especial, causou polêmica, pois a redação final aprovada estabeleceu que a educação para os alunos com deficiência deve ser oferecida “preferencialmente” no sistema público de ensino, como observamos no seu texto:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia do sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, PNE, 2014)

Apesar de estabelecer uma meta ousada no que diz respeito à universalização do ensino especial na perspectiva da educação inclusiva, o texto contraria a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, a CF e o texto votado nas preparatórias, que estabelecem a universalização da Educação Básica para todas as pessoas entre 4 e 17 anos em escolas comuns, sem o termo “preferencialmente”. Segundo Ferreira (2015), o PNE que está em vigor explica que:

Embora não apresente nenhuma alteração significativa em relação ao princípio da escolha do local de matrícula pela família, o novo plano reforça a necessidade de atendimento à população deficiente a partir da educação infantil, o que pode contribuir para a redução da distorção idade-série, que vinha sendo produzida para essas pessoas até a década mais recente. (FERREIRA, 2015, p. 55)

O PNE, Lei nº 13.005/2014, reforça que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana.” Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado. O seu art. 2º rege a:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais; IV - melhoria da qualidade do ensino;
- V - formação para o trabalho;
- VI - promoção da sustentabilidade socioambiental;
- VII - promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- III - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto;
- IX - valorização dos profissionais da educação; e
- X - difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação. (BRASIL, 2014)

As estratégias apresentadas no PNE (2014-2024) reafirmam algumas propostas para a inclusão, quando esboça a necessidade de:

a) Contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB, as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional

especializado complementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular;

b) Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais;

c) Ampliar a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos estudantes matriculados na rede pública de ensino regular;

d) Manter e aprofundar programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva, e oferta da educação bilíngue em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais – Libras;

e) Fomentar a educação inclusiva, promovendo a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado complementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;

f) Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos beneficiários do benefício de prestação continuada, de maneira a garantir a ampliação do atendimento aos estudantes com deficiência na rede pública regular de ensino.

Essas propostas reforçam a busca da implantação de uma escola inclusiva, estabelecendo um reinventar do cotidiano escolar diante a diversidade encontrada nas escolas brasileiras. Porém, percebe-se que no atual governo essas metas e estratégias referentes a gestão democrática e educação inclusiva do PNE estão comprometidas, já que as políticas públicas apresentadas apontam para um retrocesso. Além disso, percebemos que as reformas não levam em conta o PNE, pelo fato de não abordarem o que foi acordado a 6 anos atrás. Percebe-se um verdadeiro abandono, posto que nenhuma das 20 metas foram cumpridas integralmente, apenas 4 apresentam o status de parcialmente cumpridas e a estimativa é que, dos 36 dispositivos de Meta do PNE, com dados para mais de um ano, apenas 6 devem ser cumpridos em seus respectivos prazos. Isso mostra a real intenção do atual governo em inviabilizar o cumprimento do Plano Nacional de Educação, principal instrumento da política pública educacional que visa garantir o direito à educação com equidade para todos.

No ano de 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a LBI (Estatuto da Pessoa com Deficiência), por meio da Lei nº 13.146, que tem como objetivo principal assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania (art. 1), além de contemplar, no seu art. 3º, inciso IV, as barreiras que podem limitar ou impedir

a participação social da pessoa com deficiência, dentre elas, as tecnológicas.

O texto da LBI baseou-se na carência de serviços públicos existentes no Brasil nas demandas da própria população e sua composição partiu do pressuposto de que nenhum retrocesso sobre os direitos já conquistados poderia ser feito. Apesar disso, o texto diz que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis, mas não cita explicitamente que a matrícula de alunos com deficiência deva se dar na rede regular em vez de nas escolas especiais, o que é um ponto de controvérsias.

Percebemos que o texto da LBI foi pensado para não repetir mandamentos legais já previstos em outras leis, a exceção de disposições de decretos que foram elevadas ao *status* de Lei. A ideia da LBI sempre foi a de avançar direitos. Segundo Silva (2018):

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência, nº 13.146 de 2015, afirma em seu artigo 27 que a educação constitui como um direito destas pessoas, que deve ser assegurado pelo sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizagem ao longo da vida, de forma a alcançar o máximo de desenvolvimento de suas talentosas habilidades físicas, intelectuais, sensoriais e sociais, conforme as suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Este documento legal apresenta diversas regulamentações referentes às incumbências das instituições de ensino público e privado para assegurar condições de acesso e permanência de EPAAE com qualidade. (SILVA, 2018, p. 67)

Apesar de termos muitas críticas em relação ao desenvolvimento dos alunos com deficiência na escola regular, onde alguns afirmam que, em alguns casos, seria necessário que fossem atendidos em escolas especiais, Silva (2018) reforça que:

Atualmente, não se pode compreender a permanência com qualidade como condições para o acesso à escola, é necessário aprofundar essa discussão e ter o entendimento de que pertencer, fazer parte, ser reconhecido e atuar como sujeito ativo do próprio processo de ensino e aprendizagem no âmbito escolar é fundamental para que a inclusão aconteça, conforme preconizam os documentos legais. (SILVA, 2018, p. 67)

A LBI, que completa cinco anos em vigor em 2020, fez uma adaptação da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU) à legislação brasileira e trata da acessibilidade e da inclusão em diferentes aspectos da sociedade. Essa lei é uma vitória para a legislação inclusiva e trouxe vários avanços.

Essa lei trouxe algumas mudanças sobre a palavra “deficiência”. Antigamente, a visão que existia era de que a deficiência era uma condição das pessoas. Hoje ela é entendida como uma situação dos espaços (físicos ou sociais), que não estão prontos para recebê-las. Outra mudança que percebemos é termos, de fato, uma educação inclusiva e, cada vez menos, uma Educação Especial. Isso significa que as metodologias, espaços e materiais devem ser capazes de atender a todos, e não serem elaborados separadamente para as pessoas com deficiência.

Além disso, o Estatuto obriga as escolas privadas a promoverem a inserção de pessoas com deficiência no ensino regular e proverem medidas de adaptação necessárias sem que nenhum ônus financeiro seja repassado às mensalidades e matrículas.

O capítulo da LBI que fala sobre Educação nos ensina sobre o que deve ser feito para atingir esse objetivo. Dentre eles podemos citar:

1. Nas escolas inclusivas é indispensável que o conteúdo e as aulas sejam oferecidos em Libras, como primeira língua, e em português, na modalidade escrita, para os alunos surdos. O mesmo vale para as escolas e classes bilíngues e para os materiais de aula (Art. 28-IV);

2. A adoção de medidas individuais e coletivas que proporcionem o desenvolvimento acadêmico e a socialização dos alunos com deficiência. Isso facilita a integração e, conseqüentemente, o aprendizado, adotando um projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, com fornecimento de profissionais de apoio (Art. 28-V);

3. Além da oferta de aulas e materiais inclusivos (em Libras e Braile), as práticas pedagógicas também precisam ser incorporadas e preferidas pela instituição que possui alunos com deficiência (Art. 28-XII);

4. Também devem ser oferecidas tecnologias assistivas que ampliem as habilidades dos estudantes nas escolas (Art. 18-XII) ou auxiliem nos processos seletivos e permanência nos cursos da rede pública e privada (Art. 30-IV).

Mantoan (2000) afirma que a Educação Inclusiva possibilita uma nova organização na escola que favoreça o convívio das diferenças no ambiente e que:

A meta da inclusão escolar é transformar as escolas, de modo que se tornem espaços de formação e de ensino de qualidade para todos os alunos. A proposta inclusiva nas escolas é ampla e abrangente, atendo-se às peculiaridades de cada aluno. A inclusão implica mudança de paradigma, de conceitos e posições, que fogem às regras tradicionais do jogo educacional, ainda fortemente calcadas na linearidade do pensamento, no primado do racional e da instrução, na transmissão dos conteúdos curriculares, na seriação dos níveis de ensino. (MANTOAN, 2000, p. 3)

Mantoan (2000) reforça a importância do poder conviver e compartilhar experiências com pessoas diferentes de nós. Conviver com o outro e problematizar suas diferenças no contexto escolar é importante para a constituição de uma sociedade inclusiva.

Podemos compreender então que a LBI altera algumas leis já existentes para harmonizá-las à Convenção Internacional. Ou seja, leis que não atendiam ao novo paradigma da pessoa com deficiência ou que simplesmente a excluam de seu escopo. Alguns exemplos

de Leis que a LBI alterou são: o Código Eleitoral, o Código de Defesa do Consumidor, o Estatuto das Cidades, o Código Civil e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Não podemos esquecer também que a principal inovação da LBI está na mudança do conceito de deficiência, que agora é entendida como o resultado da interação das barreiras impostas pelo meio com as limitações de natureza física, mental, intelectual e sensorial do indivíduo.

Levando em consideração a legislação vigente em nosso país, o Estado do Acre publicou a Instrução Normativa nº 001/2018, que regulamenta as diretrizes pedagógicas e administrativas sobre o atendimento educacional especializado, no âmbito da Educação Básica no Estado. No seu primeiro artigo, discorre sobre a Educação Especial que é vista como

[...] uma modalidade não substitutiva da escolaridade regular, que perpassa, como complemento ou suplemento, todas as etapas e níveis de ensino. Essa ação é constituída por um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio colocados à disposição dos estudantes público alvo, proporcionando-lhes diferentes alternativas de atendimento, de acordo com as necessidades específicas. Compreende a eliminação gradual e sistemática de barreiras que impedem o acesso à escolarização por meio do Atendimento Educacional Especializado. (ACRE, 2018, art. 1º)

Essa lei atende outras demandas importantes como a implantação, implementação e funcionamento das salas de recursos multifuncionais, e as escolas da rede pública estadual de ensino que devem obedecer alguns critérios, como: constar no PPP e no regimento interno da escola, o AEE; disponibilizar espaço físico apropriado para o funcionamento do AEE; dispor de professor habilitado para o exercício do AEE e promover a articulação entre os professores do ensino comum e os profissionais da Educação Especial, realizando um trabalho interdisciplinar e colaborativo, em momentos de planejamento e/ou durante a aula.

A lei nº 2.116/2015, institui o Plano Municipal de Educação de Rio Branco para o decênio de 2015 a 2025 e dá outras providências. As diretrizes desse plano, entre outros pontos, estabelecem:

III - Fortalecimento da gestão democrática, assegurando maior envolvimento da sociedade na definição, acompanhamento e controle das políticas públicas para a educação no município de Rio Branco;

VII - Implementação de políticas públicas que garantam uma Educação Inclusiva cidadã, desde a educação infantil até os demais níveis de escolaridade, a todos os alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e altas habilidades/superdotação e ainda aos alunos com transtornos funcionais: Déficit de Processamento Auditivo Central (DPAC), dislexia, discalculia, disortografia, dislalia; (RIO BRANCO, Art. 2º, 2015)

O Plano Municipal de Educação de Rio Branco (PME-RB) busca garantir políticas públicas que visam a implantação, nas escolas municipais, da educação inclusiva. Perbemos

que há, também, uma preocupação com o fortalecimento da gestão democrática, demonstrando uma consciência da necessidade desta contribuir com uma educação de qualidade para todos e todas.

2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva vem se fortalecendo nas últimas décadas movida pela legislação internacional e nacional que contemplam a abertura de uma educação para todos, que contemplem as diferenças, visando uma escola de qualidade nas escolas regulares. Além da legislação, é mister que as escolas possam se organizar de maneira que se torne um espaço inclusivo, onde, de fato, possa ser realmente uma escola de todos. É necessário, além de outros fatores, que tenhamos docentes qualificados e, para isso, precisamos discutir a formação dos professores, como relata Figueiredo (2011):

A formação de professores passa por uma redefinição das competências e das principais funções a eles atribuídas. A formação inicial, bem como a formação continuada de professores visando a inclusão de todos os alunos e o acesso deles ao ensino superior, precisa levar em conta princípios de base que os instrumentalizem para a organização do ensino e a gestão da classe, bem como princípios éticos, políticos e filosóficos que permitam a esses profissionais compreenderem o papel deles e da escola frente ao desafio de formar uma nova geração capaz de responder às demandas do nosso século. No que consiste à educação, o cotidiano da escola e da sala de aula exige que o professor seja capaz de organizar as situações de aprendizagem considerando a diversidade de seus alunos. Essa nova competência implica a organização dos tempos e dos espaços de aprendizagem, nos agrupamentos dos alunos e nos tipos de atividades para eles planejadas. (FIGUEIREDO, 2011, p. 141-142)

A formação de professores, desde o início a democratização e universalização da escola pública, sempre foi um dos temas mais importantes debatidos e vislumbrados para a garantia e eficiência de uma oferta educacional capaz de oferecer uma educação de qualidade para todos. Essa qualidade na educação passa pela formação de professores, não que seja a única maneira de alcançá-la, que precisam ser capacitados levando em conta a diversidade dos discentes existentes nas instituições educacionais. Apesar da pesquisa não ter como foco a formação de professores acreditamos que ela é importante na efetivação de uma educação inclusiva. Almeida (2001) reforça a importância de se repensar alguns equívocos cometidos na formação dos professores para a educação inclusiva:

[...] Se faz necessário desconstruir algumas concepções, tais como a ideia de que a escola inclusiva requer muito treinamento e só é possível concretizá-la com experts ou com especialistas em Educação Especial; a ideia de que só turmas homogêneas de alunos garantem o desenvolvimento de um bom trabalho, como se todos os alunos assimilassem da mesma forma e numa mesma proporção o que lhes foi repassado; e, finalmente, a ideia de que o domínio da teoria precede a prática (visão precedente de formação) como se a formação a priori, sem conhecer o aluno concreto e real, assegurasse ao professor facilidades para o trabalho. É preciso entender que, apesar de importantes, não há cursos suficientes que deem conta da diversidade humana, e que, em se tratando de inclusão escolar, o aluno deve sempre causar impacto, pois, assim, somos estimulados a refletir sobre a nossa prática, questionando-a, a repensar os nossos valores e as nossas atitudes e a trocar experiências com os nossos colegas compartilhando frustrações e esperanças. (ALMEIDA, 2001, p. 65-66)

A política de formação de professores para inclusão de estudantes com deficiência é preconizada desde a LDBEN nº 9.394/96, que define que os sistemas de ensino devem assegurar professores capacitados para oferecer uma educação de qualidade com currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicos que atendam às necessidades desses educandos (BRASIL, 1996). A atual LDBEN passa a ser referência às novas exigências do governo federal em relação à formação dos professores para o Ensino Básico. Segundo o art. 62,

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (LDB 9394, 1996, art. 2)

Para Gomes (2003), o art. 62 determina que a formação de docentes para a Educação Básica se dê no nível superior, por meio de licenciatura plena, em universidades ou Instituições Superiores de Educação, mas admite que seja precedido da formação mínima de nível médio, na modalidade normal. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica afirmam que os alunos com necessidades educacionais especiais serão atendidos em salas comuns de ensino e, quando for necessário, receberão serviço de apoio especializado no ambiente escolar. O mesmo documento assegura aos estudantes com necessidades educacionais especiais currículos, métodos, técnicas e recursos pedagógicos que contemplem suas necessidades, como também professores preparados para trabalhar com esses alunos com condições adequadas de inclusão. Nesse caso, trata-se de docentes com especialização em nível médio ou superior, para atendimento especializado, e do ensino regular, todos capacitados para a integração desses alunos nas classes comuns (BRASIL, 2001).

A PNEEPI do MEC, de 2008, orienta os sistemas de ensino a promoverem respostas às necessidades educacionais, garantindo: transversalidade da Educação Especial; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais

elevados do ensino; formação de professores para a educação inclusiva; participação da família e da comunidade; acessibilidade física nas comunicações e; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Silva (2017) ressalva que a PNEEPI aponta para o trabalho do professor da classe comum de ensino regular em articulação com toda a equipe escolar. No entanto, esse professor que tem aluno em atendimento na sala de recursos multifuncionais recebe suporte, por parte do professor do AEE, por meio de sugestão de atividades e encaminhamentos a serem realizados com o aluno. Eis como deve ser a formação docente:

Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a ofertados serviços e recursos de Educação Especial (BRASIL, 2008).

A política contida na Resolução se caracteriza pelo professor que realiza o AEE. Desse modo, cabe ao professor do AEE subsidiar o professor da classe comum de ensino regular com atividades, portanto, ao professor do AEE é atribuída uma multifuncionalidade de ações. Silva (2017) conclui que:

Efetivamente, o professor da classe comum de ensino regular é executor de atividades que foram pensadas e elaboradas pelo professor especialista, que nesta política é o professor que realiza o Atendimento Educacional Especializado – AEE a quem cabe dizer ao professor da classe comum de ensino regular as atividades a serem realizadas. Portanto, ao professor AEE é atribuída uma multifuncionalidade de ações enquanto ao professor da sala regular de ensino cabe executar. Estar-se-ia, assim, como explicitado com a contribuição da literatura sobre o tema, face a um gerencialismo no trabalho e formação de professores pouco consentâneo com a inclusão e seu princípio de ensinar tudo a todos. (SILVA, 2017, p. 8180-8181)

Mendes e Almeida (2010) reforçam, em sua pesquisa, a preocupação sobre a atuação dos professores formados para as classes comuns e dos especialistas da Educação Especial, quando afirmam que:

Além da formação multicategorial, e da atuação transversal diferentes níveis de ensino da Educação Básica, um terceiro condicionante do mercado de trabalho tem sido a demanda por programas que preparem os professores de Educação Especial para atuar nos diferentes locais possíveis de atuação, e que se configuram na atualidade nos diferentes espaços de escolarização de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, a saber: classes comuns, classes de recursos, classes especiais, classes hospitalares, em escolas especiais, serviços de itinerância

em escolas ou domicílios. (MENDES; ALMEIDA, 2010, p. 129)

Sobre as necessidades de formação dos professores da classe comum, Nozi (2013) aponta

A necessidade de uma formação que proporcione aos professores condições de serem protagonistas de suas práticas pedagógicas de maneira crítica, reflexiva e contextual, a ponto de perceberem que os processos que vivenciam em sala de aula são reflexos de um contexto mais amplo, que envolve, dentre tantas outras questões objetivas, ideologias e utopias, direitos e deveres. (NOZI, 2013, p. 38)

Geralmente a formação do professor em nível de graduação é feita sem levar em conta a diversidade, já que a maioria dos professores reclamam que não conseguem trabalhar com as crianças que estão nas escolas que têm alguma deficiência. Isso porque essa formação inicial foi idealizada para um tipo de aluno dito “normal”, não pensado para os que não se encaixam nesse padrão. Blanco (2004), referindo-se à competência dos professores, afirma a necessidade de uma formação de professores que atente para:

[...] conhecer bem as possibilidades de aprendizagem dos alunos, os fatores que a favorecem e as necessidades mais específicas deles. Somente com tal conhecimento poderão ser ajustadas as ajudas pedagógicas ao processo de construção pessoal de cada aluno. (BLANCO, 2004, p. 294)

Góes (2002) observa a falta de preparo dos futuros professores, o que torna frágil a qualidade da educação para o aluno com deficiência, haja vista a ausência de um trabalho pedagógico que atenda às reais necessidades do aluno. As afirmações de Mantoan (2006, p. 55) são fundamentais, pois revela ser essencial que os currículos dos cursos de formação sofram alterações, para que os professores possam aprender a lidar com as diferenças, já que a: “Formação enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento como na formação de atitudes e valores do cidadão. Por isso a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino.”

Mantoan (2015) reafirma que a formação do professor, na perspectiva da Educação Inclusiva, requer uma ressignificação do seu papel, assim como do conceito de escola e da educação, além de rever as práticas pedagógicas excludentes do ensino. Segundo ela,

Se de um lado é preciso continuar investindo maciçamente na formação de profissionais qualificados, de outro não se pode descuidar da realização dessa formação. É preciso estar atento ao modo como os professores aprendem ao aperfeiçoarem seus conhecimentos pedagógicos, e também ao modo como reagem às novidades, aos novos possíveis educacionais suscitados pelo ensino inclusivo. (MANTOAN, 2015, p. 80)

É fundamental que o processo de formação possibilite aos professores identificar os

mecanismos escolares que geram a exclusão, bem como conhecer os processos que favorecem a organização de uma escola inclusiva, especialmente nos

aspectos referentes à Inclusão Educacional, à organização curricular e à avaliação de desempenho (VITALIANO, 2010). Partindo destes pressupostos, torna-se primordial a formação de um profissional autônomo, reflexivo, capaz de tomar decisões e de criar possibilidades pedagógicas para atender às necessidades educacionais especiais.

Nesse caso, devem-se considerar algumas discussões como a importância do apoio da escola (recursos físicos, humanos, capacitação, etc.), dos cursos de aperfeiçoamento e dos especialistas que fazem o atendimento clínico dos alunos. Para que esse desafio seja encarado, é necessária a participação de todos, não somente do professor, mas da escola em geral, da família dos alunos e da comunidade.

A falta de conhecimento do professor sobre os diversos tipos de deficiências, como também da possibilidade de desenvolvimento destes estudantes podem fazer com que o professor se sinta totalmente sem condições de desenvolver práticas pedagógicas que venham a favorecer a inclusão. Alguns professores, acreditando que o aluno é incapaz, acabam por deixá-lo de lado, sentindo-se inapto para ajudá-lo a desenvolver-se.

A construção de uma escola inclusiva requer professores e gestores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos. É necessário o apoio ao docente por parte da SEME e da gestão, assim como de toda a comunidade, para que a inclusão na escola aconteça, garantindo a igualdade no atendimento pedagógico, o que requer uma formação docente que envolva o respeito e a compreensão da diversidade.

O aumento das matrículas das pessoas com deficiência na escola comum já é um fato, e isso traz o desafio da efetiva incorporação dos direitos dos cidadãos historicamente excluídos, sendo indispensável ao professor propiciar conhecimentos que sejam propagados de novas atitudes, para que ele possa desempenhar, satisfatoriamente, seu papel de agente transformador de educação, no sentido proposto por Nóvoa (1997):

Educar significa instituir a integração dos educandos como agentes em seu lugar designado num conjunto social, do qual nem eles, nem seus educadores, têm o controle. Significa assegurar ao mesmo tempo a promoção destes mesmos educandos e, portanto, de seus educadores, em atores de sua própria história individual e coletiva em curso. (NÓVOA, 1997, p. 100)

Eis a importância da formação continuada em serviço, organizada pelas próprias instituições de ensino, que pode acontecer de diversas maneiras, com cursos, grupos de

estudos e encontros para troca de experiências que propiciem ao professor sanar suas dúvidas e desenvolver melhor seu trabalho, pois acreditamos que a formação não depende apenas de seus conhecimentos sobre Educação Especial, mas de sua formação global: teórica, técnica, política, social e emocional. Segundo Menezes (2009),

Estamos convencidos da necessidade de se repensar a formação como um todo, inclusive a inicial, porque, como formação básica, ela deve proporcionar aos futuros professores um currículo adequado que lhes permita a reflexão filosófica sobre o próprio homem, a educação, a sociedade e o mundo. Deve, ainda, instrumentalizá-los como os conhecimentos especializados e didáticos, para relacionar conteúdos, recriar procedimentos que favoreçam a ruptura da organização curricular trilhada irrefletidamente no caminho da promoção de práticas pedagógicas flexíveis e adequadas às necessidades reais de todos os alunos, com necessidades educacionais ou não. (MENEZES, 2009, p. 217)

Os aspectos gerais da formação deverão propiciar uma prática escolar que possibilite a todos os alunos seu desenvolvimento integral, mediante o acesso e a apropriação do conhecimento construído historicamente pela humanidade, permitindo-lhes sua constituição como sujeitos históricos e emancipados, sejam eles deficientes ou não-deficientes.

3 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS

Neste capítulo discutiremos a respeito das atuais concepções da gestão escolar democrática, assim como a legislação nacional e local que versa sobre o tema. Além disso, trataremos sobre a formação do gestor escolar e a educação inclusiva. Além disso, abordaremos sobre a formação continuada, que acontece, principalmente, no interior da escola. Trataremos, ainda, a respeito do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e da gestão escolar será discutido nesse momento. Iremos finalizar essa seção debatendo a relação existente entre a gestão escolar democrática e a educação inclusiva

Ao longo da história da educação, percebemos o quanto as ideias e instrumentos de administração de empresas para o campo educacional promoveram uma fragmentação do trabalho educativo, no qual cada profissional é levado pelas condições de trabalho e de formação a dominar somente os objetivos e técnicas necessários para o desenvolvimento da parte que lhe cabe no processo perdendo, assim, a finalidade para a qual devem convergir todos os esforços dos educadores, independentemente do lugar que ocupam na estrutura organizacional da escola.

O Brasil foi assolado pela Ditadura Militar no período de 1964 a 1985 por um poder que não foi legitimado pelo povo. Nesse contexto, todos os aspectos relacionados à cultura, à política e à educação foram ignorados, não havendo perspectiva de construção de um processo democrático, pois eram os governantes que estabeleciam como guiar a vida e vivenciá-la na sociedade. Com o fim da Ditadura Militar, diversos setores da sociedade passaram a reivindicar mais abertura democrática e, nesse processo de mudanças significativas, o campo educacional também pleiteou ações comprometidas com a democratização da escola pública.

Percebemos que a discussão sobre a gestão democrática do ensino é uma discussão relativamente recente na sociedade brasileira. De acordo com Paro (1999), a introdução do conceito Gestão Escolar surgiu com a crítica ao caráter conservador e autoritário da administração nos anos de 1970 e 1980, assim como com o compromisso de transformação social e a democratização do ensino e da escola.

A escola, como local propício ao conhecimento produzido historicamente, necessita de uma gestão que esteja consciente do seu papel enquanto agente principal desse processo complexo, mas indispensável, que é a implantação de uma escola pública humanizada e para todos. É nessa perspectiva que este capítulo se insere, trazendo uma ideia de Gestão Escolar que dialogue com uma educação que garanta a implantação da Educação Inclusiva. Para isso, se torna necessário uma nova forma de administrar, cedendo espaço a uma Gestão Escolar

dinâmica que atue em diversas dimensões ligadas entre si. Sobre o conceito de Gestão Escolar, Santos (2016) afirma que:

[...] a Gestão Escolar como parte de uma totalidade situada num tempo/espaço onde influi e sofre influência por múltiplas determinações sociais, políticas e econômicas. É esta situação histórica e social, que não é meramente a descrição cenográfica, que permite visualizá-la como campo de disputas e embates na reprodução/produção das mudanças necessárias à escola que se quer democrática e, por conseguinte, inclusiva. (SANTOS, 2016, p. 43)

O conceito de Educação Inclusiva e como ela pode ser implementada necessita uma maior compreensão de todos os sujeitos que trabalham na instituição de ensino, principalmente o gestor escolar, porque é ele que se apresenta como articulador e coordenador do PPP e na definição de ações que dinamizem e coloquem em prática uma cultura inclusiva no dia a dia escolar que atenda às necessidades dos vários grupos ou pessoas que chegam às escolas públicas e privadas.

A gestão está presente em todas as empresas, sejam elas públicas ou privadas, e a Inclusão Educacional envolve todas as tarefas, funções e finalidades que as instituições escolares possuem, como: elaborar e executar a proposta pedagógica, administrar o pessoal e os recursos materiais e financeiros. Boaventura (2008) nos assegura que:

Gestão Escolar não significa somente capacidade técnica, métodos, mas também refere-se à capacidade de compreender, de analisar de forma crítica a realidade vivenciada, os aspectos sociais, as relações humanas, fatores estes que não podem ser explicados ou resolvidos apenas por meio de procedimentos burocráticos, desconsiderando-se as relações sociais existentes na escola, pois neste momento, é fundamental que a Inclusão Educacional considere os aspectos do cotidiano escolar. (BOAVENTURA, 2008, p. 44-45)

Percebemos que não basta somente ter uma formação em nível superior para administrar uma escola. Se faz indispensável uma visão mais ampla e profunda das múltiplas e complexas situações que envolvem a educação, a inclusão e a gestão. Esse olhar ampliado permite com que se compreenda melhor as relações sociais e o cotidiano escolar, que são recheados de situações atípicas e imprevisíveis que precisam ser resolvidas de forma equilibrada e eficiente, dando sempre uma resposta que atenda, de forma positiva, aos problemas que se apresentam. Assim, a formação continuada de professores torna-se um dos maiores e mais urgentes desafios da educação, sendo indispensável a proposição de políticas públicas e iniciativas que assegurem, ao menos, a preocupação com os problemas concretos enfrentados no dia a dia dos professores do Ensino Fundamental, Médio e Superior, assim como a superação das questões relacionadas à qualidade da formação.

O gestor escolar desempenha um papel marcante na escola, no qual precisa analisar,

diariamente, dentre outras funções, as possibilidades de uma racionalidade pedagógica e administrativa de maneira democrática no desenvolvimento profissional dos sujeitos que compõem a comunidade escolar, como também analisar as estratégias participativas do desenvolvimento pessoal que contribuem para a formação docente e da formação de professores, frente a nova LDBEN nº 9.394/1996 e demais leis vigentes.

Mesmo reconhecendo que a gestão engloba todos os agentes que trabalham na escola (gestor escolar, coordenadores de ensino, coordenadores pedagógicos e coordenadores administrativos), acreditamos que o papel do gestor escolar aparece, no contexto da educação inclusiva como preponderante, demandando um conhecimento abrangente e que possa fazer com que, de forma democrática e articulada, contribua efetivamente com as necessidades de todos os alunos matriculados na escola.

O gestor escolar³ é uma das referências que os demais agentes têm na escola para realizar o planejamento e as ações que almejam. Dessa forma, o gestor se apresenta como de grande importância, juntamente com os coordenadores e professores, para a articulação de uma gestão democrática na busca de propor e fundar uma educação inclusiva, que tenha uma sensibilidade em entender as reais necessidades e dificuldades de aprendizagem de todos os alunos, propondo ações concretas e que possam, de fato, serem colocadas em prática, visando atender, de forma efetiva, aos problemas apresentados no processo ensino aprendizagem. Nesse contexto, a função do gestor escolar é importante, como nos ensina Sage (*apud* STAINBACK; STAINBACK, 1999):

As mudanças envolvem muitos níveis do sistema administrativo, incluindo a estrutura do setor central de educação, a organização de cada escola e a didática da sala de aula. O papel do diretor é de importância vital em cada nível, e diferentes níveis de pessoal administrativo estão envolvidos. Além disso, embora grande parte do que é preciso ser feito pelos diretores seja a facilitação da mudança para outras pessoas (as que eles têm a responsabilidade de supervisionar), um terreno importante de mudança diz respeito ao papel e a prática cotidiana dos próprios diretores. (SAGE *apud* STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 129)

Precisamos de gestores escolares que não atendam somente à demanda administrativa e burocrática, mas um gestor que também esteja envolvido nas questões pedagógicas e comprometido com uma gestão democrática e participativa, que tenha uma visão ampla dos problemas e desafios e que suas ações sejam no sentido de superá-los. É necessário que deixemos de lado ações intuitivas ou improvisadas, que somente sirvam para retardar a

³ Utilizamos a nomenclatura “gestor escolar” como sinônimo de diretor escolar ou administrador escolar, apesar de entender que os diversos nomes utilizados, em contextos políticos, sociais e históricos diferentes, nos faz distinguir o que cada um representou no piso das escolas.

fundação de uma instituição que tem como finalidade obter uma escola inclusiva de qualidade para todos.

O princípio da gestão democrática do ensino público está assinalado no inciso VI do art. 206 da CF e reafirmado no inciso VII do art. 3º da LDBEN nº 9.394/96, que vem dando suporte às políticas de Inclusão Educacional em curso no país. Esse princípio propõe uma Inclusão Educacional que esteja pronta a ouvir toda a comunidade e que essa tenha voz e poder de decisão. O coletivo da instituição escolar participa ativamente através das associações de pais e mestres, do conselho escolar do grêmio estudantil. Esses organismos possuem um papel fundamental na consolidação de uma prática democrática que serve como base para uma cultura de participação nos rumos da escola e do nosso país.

Encontramos no art. 206, da Constituição Cidadã de 1988, alguns princípios fundamentais de como deve ser ministrado o ensino, entre eles o da gestão democrática: VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei. Isso quer dizer que o processo de ensino deve estar pautado na participação e na deliberação pública, sempre em uma perspectiva da formação de uma sociedade democrática. Esse caráter democrático, que é expresso constitucionalmente, aponta para uma novacidadania, nos sistemas de ensino e em instituições escolares.

Já o PNE (2014/2024) fortalece mais ainda essa perspectiva da democratização da gestão do ensino público, com a participação de toda comunidade escolar na elaboração do PPP e com a participação das comunidades escolar, assim como reafirma a busca pela descentralização da gestão educacional, visando o fortalecimento da autonomia da escola e a garantia de participação da sociedade na gestão da escola e da educação. A participação da comunidade é de suma importância, porque é ela que vai poder colocar no papel o cotidiano da escola, elencando os problemas e desafios que devem ser superados. Por isso, a participação da comunidade escolar deve estar presente desde o início até sua efetivação, buscando uma identidade que a diferencia das outras instituições e com propostas que evidenciem as suas reais necessidades, e com o objetivo de oferecer uma educação de qualidade.

Paro (2001) nos aponta porque é fundamental que a gestão democrática seja colocada na seguinte perspectiva:

A democracia, assim como não se dá espontaneamente, precisando, em vez disso, ser criada pela prática política, também precisa ter seus valores intencionalmente apropriados pela educação, visto que ninguém nasce democrático ou com os requisitos culturais necessários para o exercício da democracia. Daí a importância da escola ter, entre os objetivos da educação, a formação para a democracia. (PARO, 2001, p. 52)

Apesar dessa conquista relatada na CF/88, a LDBEN (9.394/96) apresenta algumas lacunas, como a ausência de regulamentação do processo de eleição de diretores, o que vem possibilitando discussões na área e gerando vários recuos de processos que vinham se sucedendo em algumas localidades do país. Isso permite com que esse processo de escolha do gestor escolar seja diversificado nos estados brasileiros.

A Declaração de Salamanca (1994) já explicitava sobre como deveria ser a Gestão Escolar na perspectiva da Educação Inclusiva quando aborda a questão da administração dentro das instituições de ensino:

Administradores locais e diretores de escolas podem ter um papel significativo quanto a fazer com que as escolas respondam mais às crianças com necessidades educacionais especiais, desde que a eles sejam fornecidos a devida autonomia, adequação e treinamento para que o possam fazê-lo. Eles (administradores e diretores) deveriam ser convidados a desenvolver uma administração com procedimentos mais flexíveis, a reaplicar recursos institucionais, a diversificar opções de aprendizagem, a mobilizar auxílio individual, a oferecer apoio aos alunos experimentando dificuldades e a desenvolver relações com pais e comunidades. Uma administração escolar bem-sucedida depende de um envolvimento ativo e reativo e de trabalho em grupo no sentido de atender às necessidades dos estudantes. (BRASIL, 1994, p. 9)

Percebemos, através dessa declaração internacional, a ênfase dada na responsabilidade de o gestor escolar desenvolver relações positivas com a comunidade escolar com o compromisso de desenvolvimento integral de todos os alunos, tenham eles alguma deficiência ou não. As políticas atuais sobre a Educação Inclusiva levam em consideração e tem como base a Declaração de Salamanca (1994), onde encontramos como princípio fundamental que as escolas sejam inclusivas e que os alunos devem aprender juntos, independentemente de suas dificuldades e diferenças.

A atual LDBEN formula que o gestor escolar tem as seguintes funções: criar um ambiente escolar favorável à integração entre família-sociedade-escola; coordenar a elaboração e a execução do projeto pedagógico; e orientar os profissionais da educação a agirem conforme os princípios enumerados na lei e executar as ações que envolvem a parte pedagógica, financeira, de recursos humanos e administrativos. Os demais decretos e resoluções somente ampliam as inúmeras funções. Com o advento da implantação da Educação Inclusiva nas escolas, outras ações foram incorporadas ao gestor escolar. Mantoan (2003) sugere que:

A descentralização da gestão administrativa é condição para que se promovam maior autonomia pedagógica, administrativa e financeira de recursos materiais e humanos das escolas e é promovida por meio da atuação efetivos conselhos, dos colegiados e das assembleias de pais e de alunos. (MANTOAN, 2003, p. 37)

A gestão escolar precisa ser global, sendo de responsabilidade de toda a comunidade escolar. Participam desse processo o gestor escolar, o coordenador pedagógico e de ensino, os professores e todos os demais funcionários, além dos discentes e a família, que tem um papel fundamental.

Atualmente percebemos que as atribuições do gestor da escola foram se ampliando e se torna necessária uma descentralização de tomada de decisões e execução dos trabalhos na instituição de ensino. É preciso uma melhor organização dos diversos setores da escola, onde todos possam participar, efetivamente, nas atividades desenvolvidas com o objetivo final de oferecer uma educação de qualidade.

3.1 GESTÃO ESCOLAR: AMPLIANDO SIGNIFICADOS

A Inclusão Educacional como parte do sistema educacional, no Brasil, que, apesar de estar explícita no Manifesto dos Pioneiros, na década de 1930, consolida-se no processo de redemocratização do país, na década de 1980, passando por importantes reformas políticas e estruturais. Contudo, para efeito de contextualização da Inclusão Educacional, no momento atual, iremos abordar somente a partir da década de 1990 como o caminho percorrido neste recorte temporal. Este momento foi fértil para importantes mudanças ocorridas nos aspectos políticos, econômicos, sociais e educacionais, e dada sua recente ocorrência, possibilita compreender o desenrolar dos fatos que desembocam no contexto histórico que vivenciamos em 2020, o ano da pandemia do novo Corona-vírus.

Compreendemos que o conceito de gestão foi construído historicamente e que o conceito atual de Inclusão Educacional Democrática é recente e que foi incorporado a partir de 1980, com princípios democráticos. Sage (1999) defende que as estratégias para a promoção de práticas inclusivas exigem do gestor escolar um novo perfil:

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

Sage (1999) declara que o gestor escolar é peça fundamental para o desenvolvimento pedagógico, sendo capaz de garantir abertura de novos espaços na busca da transformação. Para que suas ações possam se concretizar de maneira satisfatória no processo de inclusão, a participação da comunidade no trabalho do gestor escolar é uma das condições indispensáveis,

já que precisa ouvir e considerar as diferentes opiniões de todos os envolvidos. Lück (2006, p. 76) assevera que o gestor escolar “é o dirigente principal responsável pela escola, a ele pertence o papel de articular e integrar os diversos setores da instituição escolar.” Sobre as características que esse gestor escolar deve ter e suas atribuições, Libâneo (2005) é bastante enfático quando declara que:

O gestor escolar deve ser um líder pedagógico que apoia o estabelecimento de prioridades, avaliando, participando na elaboração de programas de ensino e de programas de desenvolvimento e capacitação de funcionários, incentivando a sua equipe a descobrir o que é necessário para dar um passo à frente, auxiliando os profissionais a melhor compreender a realidade educacional em que atuam, cooperando na solução de problemas pedagógicos, estimulando os docentes a debaterem em grupo, a refletirem sobre sua prática pedagógica e a experimentarem novas possibilidades, bem como enfatizando os resultados alcançados pelos alunos. O gestor deverá animar e articular a comunidade educativa na execução do projeto educacional, incrementando a gestão participativa da ação pedagógico-administrativa, conduzindo a gestão da escola em seus aspectos administrativos, econômicos, jurídicos e sociais. O gestor é o articulador/mediador entre escola e comunidade. Ele deve incentivar a participação, respeitando as pessoas e suas opiniões, no que chamamos de gestão democrática. Como dirigente, cabe-lhe ter uma visão de conjunto e uma atuação que apreenda a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais. (LIBÂNEO, 2005, p. 332)

Segundo Libâneo (2005), a gestão democrática participativa incentiva e valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, acreditando na construção coletiva dos objetivos e do funcionamento da escola através do diálogo, do consenso, buscando a construção de uma escola democrática. O gestor escolar deve ser um líder que acredita e incentiva o potencial da equipe favorecendo um clima de cooperação. Logo, não é um chefe que manda e é obedecido, mas, antes de tudo, propõe desafios encorajando a participação de todos, sendo o primeiro a tomar a frente na execução das atividades propostas coletivamente. Libâneo (2013) afirma que:

A organização e a gestão da escola adquirem um significado bem mais amplo, para além de referir-se apenas a questões administrativas e burocráticas. Elas são entendidas como práticas educativas, pois passam valores, atitudes, modos de agir, influenciando a aprendizagem de professores e alunos. Nesse sentido, todas as pessoas que trabalham na escola participam de tarefas educativas, embora não de forma igual. (LIBÂNEO, 2013, p. 32)

Assim, o gestor escolar representa um agente importante que “[...] é o responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico, portanto, necessita de conhecimentos tanto administrativos quanto pedagógicos.” (LIBÂNEO, 2013, p. 95). Então, sua tarefa principal será articular instrumentos técnicos e conceituais, estabelecendo o diálogo entre os vários segmentos que compõem a comunidade escolar, identificando as principais características próprias deste grupo, contribuindo para formação de uma consciência coletiva e de uma cultura

de respeito e aceitação de todos. Para realizar essas tarefas a partir de instâncias que ainda permanecem antidemocráticas na escola, torna-se mais difícil e complexo o desafio do exercício diário da gestão democrática, visando a criação de uma cultura que é peculiar de cada escola. Mas, segundo Libâneo (2013), isso pode ser superado:

O sentido de cultura organizacional que queremos destacar é o de que a própria organização escolar é uma cultura, que o modo de funcionar da escola, tanto nas relações que se estabelecem no dia a dia quanto nas salas de aula, é construído pelos seus próprios membros, com base nos significados que dão ao seu trabalho, aos objetivos da escola, às decisões que são tomadas. (LIBÂNEO, 2013, p. 93)

Como um dos nossos grandes temas envolve a Gestão Escolar e seus conceitos transformados na história, acreditamos ser necessário entender melhor os conceitos de Administração Escolar e Gestão Escolar. No Brasil, encontramos produção sobre a Administração Escolar somente a partir da década de 1930, quando os pioneiros da Escola Nova debatiam sobre a autonomia da escola e a melhoria da qualidade da educação, assim como sua função social enquanto instituição pública, gratuita e laica.

Teixeira (1997, p. 197), afirma que o objetivo principal da administração escolar é zelar pela educação, afirmando que, “como administrador, ele procura educar e conduzir a comunidade para a aceitação gradual do que experimenta e verifica ser útil essa comunidade.” Entretanto, ele afirma que o administrador escolar não tem autonomia completa para decidir sobre a execução de ações que venham a favorecer a escola. Essas determinações estão nas pessoas que coordenam o sistema de ensino. O administrar seria então somente a intermediação entre as decisões de órgãos superiores e sua execução na instituição de ensino. Sobra muito pouco espaço e autonomia para o administrador escolar tomar, de fato, a condução da escola. Em outras palavras, a administração escolar sofre influência por múltiplas determinações sociais, políticas e econômicas. “Nesse formato, quanto mais próximo da base da pirâmide o indivíduo se localizava, menos poder de decisão no processo detinha. Essa forma de gerir a escola se afina com o modelo taylorista/fordista adotado pelas organizações lucrativas [...]” (SANTOS, 2011, p. 38-39). Boaventura (2008) afirma que:

A Gestão Escolar, não deve ser vista como o contrário, nem a negação da administração. Trata-se de um novo conceito, que considera os aspectos já existentes da administração e, além desses, aborda os aspectos políticos e pedagógicos, uma vez que a função social da escola, dentre um rol de tarefas, está a socialização dos alunos, a construção e ampliação de conhecimentos, o repasse de informações, a formação de cidadãos críticos que exerçam sua cidadania e tenham ciência dos seus direitos e deveres, enfim a promoção e o desenvolvimento da democracia. (BOAVENTURA, 2008, p. 45-46)

Paro (2015) analisa essa utilização das terminologias de Administração Escolar e de

Gestão Escolar como sinônimas para ficar claro que elas dizem respeito à mediação para finalidades estabelecidas, apesar de elas representarem determinados momentos na história, quando havia uma gestão burocrática antes da abertura política ocorrida a partir da década de 1980. Nesse trabalho, utilizaremos esses dois termos (Administração Escolar e Gestão Escolar) como sinônimas. O autor esclarece que:

[...] Supõe a administração como mediação para a realização de fins. É como esse sentido que utilizarei o conceito de administração (ou gestão, e as palavras serão tomadas aqui como sinônimas); ou seja, administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados [...] Assim, parece óbvio que, quanto maior é a relevância dos objetivos, maior a importância das mediações para se conseguir realiza-los. (PARO, 2015, p.18)

Paro (2015) reforça que o conceito Administração compreende todo tipo de administração e não se restringe às atividades-meio, mas envolve todo o processo de busca de objetivos e esclarece alguns debates envolvendo o caráter administrativo e pedagógico do gestor escolar. Afirma ainda que a gestão é uma atividade estritamente humana, já que possui a capacidade de estabelecer objetivos e os meios para atingi-los, utilizando a razão. Amplia esse conceito de administração quando afirma que os recursos empregados para a realização dos objetivos podem ser os conhecimentos e saberes produzidos historicamente pela humanidade. Portanto, a gestão não deve ocorrer de forma aleatória e sem planejamento, mas deve ter um equilíbrio entre a relação do trabalho coletivo apoiado aos recursos adequados e objetivos aos fins que se pretende alcançar. Mais uma vez, Paro (2015) nos ensina que:

Carece de fundamento, pois a dicotomia que às vezes se estabelece entre administrativo e pedagógico, como se o primeiro pudesse estar em concorrência com o segundo, como quando se diz que o pedagógico deve preceder, em importância, ao administrativo. Na verdade, se o administrativo é a boa mediação para a realização do fim, e se o fim é o aluno educado, não há nada mais administrativo do que o próprio pedagógico, ou seja, o processo de educa-lo. É, portanto, o pedagógico que dá a razão de ser ao administrativo, senão este se reduz a mera burocracia, fazendo-se fim em si mesmo e negando os fins educativos a que deve servir. (PARO, 2015, p. 25)

Esses equívocos em relação ao trabalho desempenhado pelo gestor escolar nas instituições, segundo Paro (2015), ainda podem ser vistos nos dias atuais, quando ouvimos relatos de funcionários (incluindo os professores) sobre a importância dada pelo gestor ao aspecto administrativo, relegando o trabalho pedagógico, geralmente, aos coordenadores de ensino e pedagógicos.

O fato é que, a partir da década de 1980, com a redemocratização do Brasil, o termo Administração Escolar passou a ser chamado de Gestão Escolar, relacionada às práticas organizativas da escola. Essa nova nomenclatura foi mais uma tentativa de afastar o pensamento

que ligava a administração escolar das concepções e ações desenvolvidas na administração geral das empresas e, também, pela necessidade da implantação da democracia, no caminho de uma Gestão Escolar Democrática, conforme o contexto histórico brasileiro recente que se encaminhava para a construção de uma democracia, que se contrapunha à concepção burocrática que outrora vingava nas instituições escolares.

Paro (1999) explica que a Gestão Escolar não se ocupa do esforço despendido por pessoas isoladamente, mas do esforço humano coletivo. Portanto, a gestão educacional é uma ação em prol de todos e não apenas de algum grupo de professores, partidos ou sindicatos. O que se pretende é atender ao coletivo que está inserido na unidade escolar. Aprendemos com Paro (2018), quando ressalta que:

O modelo hierarquizado e unipessoal da atual direção escolar é menos compatível com os objetivos democráticos da educação do que formas alternativas de gestão colegiada. Para isso, é preciso, sem dúvida, um fortalecimento dos mecanismos de participação coletiva – conselho de escola, grêmios estudantis e associação de pais e mestres. Mas apenas isso não basta. A existência de um diretor, que é o responsável último pela escola, o transforma, como tenho demonstrado reiteradas vezes, no “culpado primeiro” por tudo que aí acontece, constituindo-se em mero preposto do Estado, que, por meio de uma única pessoa, tem condições de impor seu poder a toda uma instituição. (PARO, 2018, p. 128)

Paro (2012, p. 7) afirma que “toda vez que se fala em gestão democrática, parece ser utopia, coisa que não existe, mas não quer dizer que não possa vir a existir”, haja vista que, ao entendê-la como uma ferramenta de solução de problemas, pode tornar-se algo desejável. O autor explica ainda que a gestão democrática na escola é a melhor alternativa para que o ensino financiado pelo Estado possa ser chamado de público. Ainda que seja um processo lento, a democratização nas escolas aproxima a comunidade, permitindo que possam participar democraticamente das tomadas de decisões junto ao gestor da escola. Falar em gestão democrática na escola implica em falar em democracia, segundo Paro (2018),

Se a verdadeira democracia caracteriza-se, dentre outras coisas, pela participação ativa dos cidadãos na vida pública, considerados não apenas como “titulares de direito”, mas também como “criadores de novos direitos”, é preciso que a educação se preocupe com data-los das capacidades culturais exigidas para exercer essas atribuições, justificando-se, portanto, a necessidade de a escola pública cuidar, de modo planejado e não apenas difuso, de uma autêntica formação do democrata. (PARO, 2018, p. 25)

Gestores e profissionais da educação escolar devem deixar de ser meros executores de ordens, passando a assumir o papel que sujeitos que pensam e fazem educação escolar, de forma democrática. A democratização não se restringe ao trabalho do diretor/gestor, enquanto administrador. A todos os profissionais da educação e comunidade escolar cabe a busca

incansável por efetivas condições de trabalho, e uma permanente formação pedagógica, para a garantia de um ensino público universal, de qualidade e para todos.

Há de se considerar o conceito de Gestão Escolar no seu contexto social, histórico, político e econômico. Logo, enfatizamos a atual concepção democrática de gestão, que tem sido o modelo perseguido, principalmente na oportunidade de democratização do país. Sobre essa luta da sociedade por uma escola pública com uma gestão democrática, Teixeira (2011) relata que:

A luta expressa nestas duas últimas concepções de Inclusão Educacional visa garantir a gestão democrática da educação pública dada as determinações legais (Constituição Federal e LDB), e também para além delas. As conquistas desencadeadas nesse processo levam ao reconhecimento da necessidade de espaços sociais de participação e de fortalecimento das ações colegiadas, por meio das instâncias e mecanismos de gestão instaurados no interior da escola em defesa da autonomia. Com isso, ganham força as lutas dos educadores pela gestão coletiva e participativa, e pela busca de melhorias educacionais na realidade brasileira. É possível, portanto, afirmar que a produção acadêmica do campo da Inclusão Educacional nas últimas décadas tem se articulado com as demandas e com os movimentos sociais na ampliação do direito à educação e da democratização da escola. (TEIXEIRA, 2011, p. 45)

Teixeira (2011) reforça ainda a consagração do princípio da gestão democrática tanto na CF quanto na atual LDB, ratificando-se, por meio da lei, um papel importante da escola: o seu papel político. Compreendemos, então, que a administração aparece como um único administrador no centro do comando de tudo e a Gestão Escolar nos lembra a participação coletiva da comunidade na construção do planejamento e ações que envolvem a prática pedagógica. Portanto, a Gestão Escolar, na sua construção histórica, parte do coletivo para construção da identidade da escola, envolvendo todos os segmentos e a comunidade escolar na discussão, planejamento e ações nos processos efetivados no âmbito da instituição de ensino.

Para que haja uma gestão democrática, é necessária a descentralização, a democratização e a autonomia escolar. As tomadas de decisões precisam levar em conta as múltiplas opiniões existentes na comunidade escolar, fazendo com que a autonomia da escola seja sempre preservada. Sobre essas ações que devem ser executadas pelos gestores escolares, Boaventura (2008) assegura que:

O gestor, agente político, deve ser claro em suas comunicações, decisões e incentivar a participação de todos. Também deve ser um líder, que direcione e impulse para uma atuação coletiva, solidária, com atitudes éticas, visando a uma escola inclusiva de qualidade para todos. Portanto, um facilitador, um incentivador para que o processo inclusivo seja possível. (BOAVENTURA, 2008, p. 51)

A construção de uma escola de qualidade para todos é um dos principais objetivos do gestor escolar, assim como possibilitar um processo de ensino-aprendizagem que contemple

as necessidades de desenvolvimento de todos os alunos. Para isso, o gestor escolar precisa de conhecimentos que facilitem a implantação desse processo. Apesar de ser positivo a participação da comunidade na elaboração e decisão nas diretrizes da escola, fortalecendo uma gestão democrática e participativa, Oliveira (2004) adverte que:

Muitos professores veem-se ameaçados quando a chamada “caixa-preta” da sala de aula é desvelada e muitas vezes reagem de forma violenta a essas tentativas. Abrir os conteúdos e as práticas do seu fazer cotidiano é muitas vezes tomado pelos professores como um sentimento de desprofissionalização. A ideia de que o que se faz na escola não é assunto de especialista, não exige um conhecimento específico, e, portanto, pode ser discutido por leigos, e as constantes campanhas em defesa da escola pública que apelam para o voluntariado contribuem para o sentimento generalizado de que o profissionalismo não é o mais importante no contexto escolar. (OLIVEIRA, 2004, p. 1135)

A gestão democrática compreende uma organização onde todos podem interagir, possibilitando a descentralização de poderes e de responsabilidades nas ações e decisões por parte dos sujeitos que compõem a comunidade escolar. A aceitação de responsabilidade individual implica diretamente na ação coletiva com a participação organizada e na realização de objetivos comuns ao grupo. Dentre esses objetivos está a construção de uma escola inclusiva, que só é possível dentro de uma instituição pautada numa gestão democrática e participativa.

A seguir, analisaremos o que alguns autores defendem sobre a formação inicial ou continuada dos gestores escolares para uma escola inclusiva, se há a necessidade de o gestor possuir o curso de Pedagogia ou não.

3.2 FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A formação de professores é essencial para que tenhamos uma educação de qualidade. Mas essa formação tão debatida e com diversos trabalhos no Brasil e em outros países, que jamais se esgota, nos faz refletir sobre a necessidade constante de sua reformulação, levando em conta aos temas contemporâneos que já fazem parte da realidade da sociedade brasileira. Não que a formação de professores seja vista com a única capaz de melhorar a qualidade da educação no Brasil, mas sem dúvida é um dos fatores principais para chegar a esse objetivo. André (2010) enfatiza que o professor e, conseqüentemente sua formação, tem um papel importante na busca de uma educação de qualidade, mas enfatiza também outros fatores:

Não há dúvida que o professor tem um papel fundamental na educação escolar, mas há outros elementos igualmente importantes, como a atuação dos gestores escolares, as formas de organização do trabalho na escola, o clima institucional, os recursos físicos e materiais, a participação dos pais, as políticas educativas. (ANDRÉ, 2010, p. 177)

Flores (2011) reforça a importância do papel do professor como um agente na qualidade da educação, quando afirma que:

Se queremos melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas nas salas de aula, o trabalho dos professores tem de ser considerado, reconhecido e valorizado nas iniciativas de reforma e isso implica promover e manter a paixão pelo ensino. (FLORES, 2011, p. 183)

Mas o que entendemos por formação de professores e qual sua real importância para uma educação de qualidade? Sobre essas questões iremos recorrer a alguns estudos já realizados que abordam esse tema. Em relação à reflexão sobre o conceito de formação, aprendemos com Cunha (2013) que:

Refletir a respeito do conceito de formação de professores exige que se recorra à pesquisa, à prática de formação e ao próprio significado do papel do professor na sociedade. A pesquisa acompanha os movimentos político-econômicos e socioculturais que dão forma ao desempenho docente, quer no plano do real, quer no ideal. Já a prática estabelece-se a partir de uma amálgama de condições teórico-contextuais. (CUNHA, 2013, p. 3)

Cunha (2013) reforça a tese de que o debate do tema da formação de professores requer uma abordagem mais ampla, deixando de lado a análise simplista, que não aprofunda no contexto, econômico, político e na desigualdade social. Sobre as características básicas da formação de professores, Veiga (2008) afirma que:

A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade [...] Formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão e crítica. (VEIGA, 2008, p. 14)

O profissional docente precisa compreender a importância do seu trabalho, enxergando-se como um agente que pode ajudar a formar sujeitos ativos e críticos na sociedade injusta em que vivemos. Veiga (2008) reforça o papel permanente da formação dos docentes, afirmando que ele somente tem início, mas não tem data para terminar. André (2010) assevera que a formação é muito difundida nos diversos discursos provenientes de diferentes lugares da sociedade, quando diz que:

Um indicador adicional de constituição da área é a insistente atenção dos políticos, administradores e investigadores à formação dos professores como peça chave da qualidade do sistema educativo. Esse talvez seja o aspecto mais visível de configuração da área no Brasil, pois temos ouvido frequentes depoimentos de políticos e visto inúmeras matérias em jornais e revistas que enfatizam o papel crucial da formação docente na melhoria da educação brasileira. (ANDRÉ, 2010, p. 178)

A formação docente sofreu grandes transformações até os dias de hoje. Segundo Cunha (2013), na década de 1980, a ênfase estava nas pesquisas norte-americanas e ressaltavam a produtividade e o controle da escola, quando já se iniciava um questionamento do modelo de formação da época, passando a incorporar dimensões culturais e subjetivas, ampliando o olhar no contexto social. Nesse sentido, Cunha (2013) revela o ponto central dessa mudança, quando afirma que:

O foco da mudança relaciona-se com a aceitação de que a formação é um processo subjetivo, ou seja, o professor se forma como uma condição de sua mobilização para tal. Os estímulos externos podem ser importantes, mas precisam contar com o significado que o professor atribui à experiência de formação. Reconhece-se que essa experiência inclui as trajetórias de vida, os referentes culturais e os valores sociais em um amálgama de possibilidades de construção da profissionalidade docente, sendo entendida como a profissão em ação. (CUNHA, 2013, p. 11)

Azzi (2002) aborda, em sua pesquisa, sobre a importância da formação dos docentes como um dos fatores que deve contribuir com a construção de uma escola de qualidade:

A formação de professores para a escola básica constitui, pois, fator relevante na melhoria da qualidade da escola pública, mas não considerada de forma isolada, e sim no bojo de decisões políticas mais amplas que apontem a melhoria das condições do trabalho docente. A realidade da sala de aula da escola pública na sociedade capitalista evidencia a especificidade do trabalho docente, e nesta os limites e possibilidades de uma prática social voltada para a democratização dessa escola. (AZZI, 2002, p. 57)

Segundo Azzi (2002), existem outros fatores que contribuem para a formação de qualidade, quando afirma que:

Não se trata, pois, de acreditar que a qualificação docente pode, isoladamente, assegurar um ensino de qualidade. Ao contrário, acredita-se que uma política de democratização da escola pública que tenha como um de seus objetivos o ensino de qualidade, necessita, também, do professor de qualidade. Este deve ser buscado no aproveitamento dos que aí estão, por meio de sua formação contínua e também do investimento na formação de novos professores. Entretanto, a manutenção na escola do bom professor e a atração de novos dependem de uma política de valorização docente. (AZZI, 2002, p. 36-37)

Em relação aos espaços de formação dos docentes, há dois fundamentais como relata Cunha (2013):

Tendo em vista uma dimensão mais pontual, a literatura vem assumindo, enquanto possibilidades formais de desenvolvimento profissional dos professores, dois espaços preferenciais: o de formação inicial e o da formação continuada. Por formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o exercício e seu reconhecimento legal e público. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio [...] Já a formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha

o tempo profissional dos professores. (CUNHA, 2013, p. 4)

As reformas educacionais brasileiras mudaram radicalmente o enfoque da formação docente. Oliveira (2004) afirma que, nos anos 60, buscava-se ampliar o acesso à escolaridade, e a educação era vista como meio para a mobilidade social, além de acreditarem que ela serviria como um mecanismo de redução das desigualdades sociais. As reformas dos anos 1990 é marcada pelo imperativo da globalização, quando a crença na educação, como elevador social, se esfriou.

Atualmente a educação brasileira tem como objetivo formar os indivíduos para a empregabilidade, e a educação é entendida como uma etapa que prepara o indivíduo somente para o mercado de trabalho, como podemos perceber no que diz Oliveira (2004):

É possível identificar nessas novas reformas no Brasil uma nova regulação das políticas educacionais. Muitos são os fatores que indicam isso, dentre eles é possível destacar: a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento per capita, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento e de Valorização do Magistério (FUNDEF)⁴ por meio da Lei nº 9.424/96; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, etc.), bem como a avaliação institucional e os mecanismos de Inclusão Educacional que insistem na participação da comunidade. (OLIVEIRA, 2004, p. 1130)

Com a implantação, em 2008, da PNEEPEI, a formação de professores para esse atendimento e demais profissionais para a inclusão, foi destacada como de suma importância. A formação inicial e a continuada passaram a ser campos de estudos indispensáveis:

Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a ofertados serviços e recursos de Educação Especial. (BRASIL, 2008c, p. 17-18)

Com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, ficou garantida, no currículo dos cursos de licenciatura, a inclusão de disciplinas específicas referentes à Educação Especial:

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:
II - O acolhimento e o trato da diversidade; (BRASIL, 2002b, p. 1)

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às 119 diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a cidadania, contemplando:

II - Conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; (BRASIL, 2002b, p. 2-3)

No caso específico do Estado do Acre, nos deparamos com a nova Lei de Gestão Democrática das unidades escolares da rede pública estadual de Educação Básica (Lei nº 3.141/2016), que passou a não exigir a formação docente para a direção da escola, o que enfatiza o retrocesso na mudança de perfil do novo diretor escolar do Estado. Essa nova lei vigente permite que todos os funcionários efetivos da escola que possuam curso superior, professores ou não, possam concorrer à eleição para gestor escolar, conforme podemos observar nos critérios apresentados em seu texto:

Fazer parte do quadro efetivo de pessoal dos profissionais da educação com, no mínimo, três anos de vínculo funcional; ter licenciatura plena, no caso de professores; licenciatura plena ou formação de nível superior na área de administração pública, administração escolar ou processos escolares, no caso de servidores não-docentes; não se encontrar em período de estágio probatório, exigido em lei; e não ter sido condenado ou sofrido qualquer espécie de penalidade administrativa em sindicância ou processo administrativo disciplinar nos últimos cinco anos. (ACRE, 2016)

Essa mudança na legislação mudou o perfil do gestor escolar e, com isso, aumentou a dificuldade em ter um olhar amplo sobre as reais necessidades que os educandos possuem, já que essa função é essencialmente da docência. A Gestão Escolar requer pessoas com formação docente e com experiência em sala de aula, o que permite com que se compreenda os complexos problemas apresentados no cotidiano escolar e na busca coletiva para a construção de uma educação inclusiva de qualidade, que contemple esse direito a todos. Santos (2016) compreende que:

A Gestão Escolar necessita de saberes que ultrapassam as questões estritamente estruturais e burocráticas, a fim de que sejam perceptíveis os reflexos de suas ações de forma direta e indireta no processo ensino-aprendizagem, e por conseguinte, possam ser materializados na qualidade do ensino. (SANTOS, 2016, p. 57)

Santos (2016) reafirma a urgência de uma formação de gestores que atendam às questões que perpassam o âmbito da gestão dos sistemas educacionais e das unidades escolares relacionadas à inclusão de alunos da Educação Inclusiva, que tem desafiado a comunidade escolar e, neste ínterim, a busca dos gestores escolares de saberes e conhecimentos, a fim de corresponder a dinâmica do trabalho que se faz presente no cotidiano da escola.

Em relação a cidade de Rio Branco , a Lei 1.537/2005, que estabelece a gestão democrática do ensino municipal, adotando o sistema seletivo para a escolha de dirigentes de unidades escolares, dispõe que os candidatos a diretor de escola precisam:

Poderão se inscrever no processo seletivo os profissionais da educação que atendam aos seguintes requisitos:

I - Ser graduado em nível de licenciatura plena;
 II - Ter, no mínimo, três anos de efetivo exercício de magistério na rede pública municipal;

III - Ser ocupante de cargo efetivo do quadro permanente de pessoal do magistério da SEME;

IV - Não ter sido exonerado, dispensado ou suspenso do exercício da função, em decorrência de processo administrativo, nos últimos cinco anos.

Parágrafo Único - Entende-se por efetivo exercício do magistério a ação do conjunto de profissionais da educação, titulares do cargo de professor que exerçam a docência e as funções de suporte pedagógico direto à docência, no âmbito do ensino público municipal. (RIO BRANCO, Art. 19, 2005)

Diferente do que estabelece a Lei Estadual, que permite todos os funcionários (inclusive os que não são professores) a concorrerem a direção de escola, a lei municipal deixa claro a formação mínima e a experiência de pelo menos três anos em sala de aula, sem a qual não pode nem participar da primeira etapa, que seria a participação no curso de gestão escolar com exame final de certificação ocupacional. A segunda e última fase é a escolha, através de eleição direta e secreta, pela comunidade escolar.

Temos hoje, no Brasil, diversas formas de se escolher o gestor escolar. Alguns Estados fazem concurso público, como é o caso de São Paulo, que exige a formação no curso de Pedagogia e habilitação em Administração Escolar. Em outros Estados, a escolha é feita através da comunidade escolar entre os funcionários e professores efetivos que tenham formação em qualquer curso superior. Infelizmente, ainda hoje, temos a escolha por indicação política, ou seja, sem levar em consideração a formação dos indicados.

Em relação a formação dos gestores escolares é necessário fomentar e diversificar os saberes que fazem parte do currículo comum, a fim de que possam subsidiar nas decisões dos conflitos que aparecem no cotidiano escolar. Sobre esse assunto Ogawa e Filipak (2013) afirmam que:

Qualificar o gestor escolar supõe não somente instrumentalizá-lo quanto aos aspectos técnicos e pedagógicos da Inclusão Educacional, mas relaciona-se a um projeto maior de fomentar a ampliação do entendimento escolar no Brasil, que implica em transformar todos os processos que objetivam a qualidade de ensino na escola pública brasileira. (OGAWA; FILIPAK, 2013, p. 99)

Para colocar em prática todas as atribuições administrativas, pedagógicas, humanas e

financeiras, o gestor precisa ter uma série de saberes que possam ajudá-lo na implantação de uma instituição de ensino inclusiva de qualidade. Essa formação do gestor escolar ou a sua falta tem consequências positivas ou negativas no gerenciamento dos trabalhos e, principalmente, no processo ensino-aprendizagem, influenciando decisivamente no desenvolvimento dos alunos. Nesse contexto, Aguiar(2011) explica:

O processo de formação dos educadores, como espaço reflexivo teórico- prático da ação educativa necessita, portanto, envolver uma análise dos princípios, valores e atitudes que compõe a realidade da escola. Sendo assim, a formação profissional de professores e diretores contribui para que as ações da escola deem uma forma compartilhada, responsável e mediante com as funções sociais que a escola tem o dever de resguardar. (AGUIAR, 2011, p. 15)

Aguiar (2011) afirma que o gestor escolar deve: focar a ação da gestão na aprendizagem dos alunos; avaliar as ações da escola; coordenar a construção, acompanhar a execução e a avaliação do PPP; monitorar e avaliar continuamente a qualidade do processo pedagógico; e priorizar o coletivo. Para cumprir todas essas atribuições, o gestor precisa, também, dar conta da parte administrativa e financeira, como mostra Ribeiro (*apud* PARO, 2009):

Outra seria entretanto a realidade, se tivéssemos tido para dirigentes uma formação à altura da que temos para os mestres. Até agora tem-se admitido que o melhor professor possa e deva ser o diretor dum estabelecimento, quando, na verdade, pode-se perfeitamente possuir todos os requisitos para um bom professor, sem possuir os necessários para administrador. Só com uma preparação especial é que se chegaria a verificar se de fato há conveniência na transposição de um cargo para outro. (RIBEIRO *apud* PARO, 2009, p. 460)

Paro (2009) fala sobre esse novo modelo de formação:

Esse novo modelo exige outra concepção de formação inicial para os dirigentes escolares, alargando enormemente o número daqueles que precisam de uma formação consentânea com a função administrativa. Tal aumento não se dá apenas porque cresce o número de dirigentes – que deixam de ser individual para ser um colegiado –, mas também porque, superados os modos tradicionais (e inadequados) de provimento do posto de diretor, que não promovem o comprometimento deste com seus dirigidos – o burocrático concurso e a clientelista nomeação político-partidária –, agora todos os educadores escolares são virtuais candidatos à função diretiva, porque cada um deles pode ser um eventual candidato ao posto de coordenador. A consequência é que todos devem ter formação administrativa [...] Diz respeito ao fato de que o processo de buscar fins, na escola, não se restringe às atividades-meio, mas perpassa todo o processo, mostrando sua importância precisamente na realização das atividades-fim. O pensamento que restringe a formação administrativa ao diretor supõe que só as atividades-meio são consideradas administrativas, como se apenas elas precisassem se fazer mediação para o alcance de fins. Disso decorre a tendência de prover o diretor de habilidades, conhecimentos e competências que só ele precisaria ter. Esta é uma forma de pensar a formação dos educadores escolares que não toma o pedagógico como objeto de estudo da administração, e com isso deixa o processo incompleto, alijando o pensamento administrativo escolar de uma de suas partes mais importantes, porque não pensa a

atividade-fim, o processo pedagógico, como realmente é, como atividade adequada a objetivos que precisam ser racionalmente mediados. (PARO, 2009, p. 464-465)

Paro (2009) defende que o percurso que vai do administrativo para o pedagógico deve completar-se com o percurso inverso, que vai do pedagógico para o administrativo. Da mesma forma que a administração enriquece a prática pedagógica, provendo-a de racionalidade na busca de fins, a prática administrativa pode ser enriquecida pela relação pedagógica, na medida em que seja entendida como prática democrática.

Assim, Paro (2009) ainda conceitua a Inclusão Educacional como a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. A função pedagógica deve fazer parte dessa formação administrativa, para que se torne completa. Os recursos podem ser elementos conceituais que correspondem ao conjunto de saberes, conhecimentos e técnicas produzidos, acumulados historicamente e que constituem o campo da administração enquanto teoria; ou materiais que são os instrumentos, ferramentas, máquinas, entre outros. Portanto, os seres humanos não devem ser concebidos como recursos, pois, na verdade, são o fim da atividade administrativa. Machado (2000) traz alguns questionamentos, como:

Estão as nossas escolas e suas lideranças preparadas para lidar com as novas exigências da Inclusão Educacional? Com a responsabilização e com a avaliação de resultados? Com os processos de gestão das equipes escolares? Estas e outras questões reforçam a ideia de capacitação das lideranças escolares como um dos meios a serem utilizados na consolidação do projeto de autonomia escolar. (MACHADO, 2000, p.100)

Sobre o tipo de formação oferecida no país, Uchôa (2012) afirma:

Desta forma, acredita-se que essa formação não contempla as reais necessidades da ação gestora, ainda mais por que, em alguns casos, existem docentes que atuam na função de gestor sem ter a formação específica na área, bem como, a própria estrutura curricular do curso de pedagogia, ao longo dos tempos e com as novas exigências da sociedade vem sendo modificada para tentar atender as necessidades vigentes. Surge assim a necessidade cada vez maior do educador apropriar-se de novos conhecimentos voltados mais especificamente à atuação na Inclusão Educacional. (UCHÔA, 2012, p. 38)

Uchôa (2012) acredita que os governos federal, estadual ou municipal devem criar programas de formação continuada na perspectiva de atender às necessidades dos gestores e subsidiá-los para a realização de suas funções, obrigações e compromisso, bem como para garantir a organização e funcionamento de uma escola que vise formação social, intelectual e integral do indivíduo. Dentre esses programas que foram colocados à disposição pelo governo federal, a partir da década de 1990, podemos citar os dois mais divulgados, como o Progestão e a Escola de Gestores da Educação Básica Pública.

Paro (2011) esclarece que a formação do gestor escolar, no Brasil, era dividida em duas

possibilidades. A primeira tende a uma conjuntura mais tradicional a partir dos trabalhos de José Querino Ribeiro (1938, 1952), “[...] que advoga uma formação técnica específica para o dirigente escolar, com base no argumento de que o diretor tem funções especiais diferentes das funções do professor.” (PARO, 2011, p. 45). Na segunda possibilidade, há um posicionamento que defende a formação especificamente na área pedagógica, “[...] à semelhança da formação dos demais educadores escolares, pois acredita que o pouco do específico, ou de técnico não educativo, que existe na função do diretor não exige uma formação regular diferenciada, no molde das habilitações ou mesmo de cursos específicos de administração.” (PARO, 2011, p. 53).

Paro (2009) se posiciona considerando essa formação de forma muito tecnicista em relação à função do gestor e ignora o caráter político dessa atividade. Nesse contexto, Coelho (2019) analisa os benefícios oriundos da introdução da democratização na formação continuada dos gestores escolares:

A democratização da Inclusão Educacional, colocada como um dos eixos prioritários do processo político-pedagógico e administrativo e por meio do qual se orienta, organiza e possibilita a prática social da educação e a melhoria de sua qualidade, abriu caminhos para o desenvolvimento de programas de formação continuada voltados para o preparo do diretor escolar dos demais componentes da equipe gestora, no intuito de fortalecer a organização e a democratização no cotidiano escolar e nas relações que o permeiam. (COELHO, 2019, p. 61)

Gatti (2008) assegura que diferentes e inúmeras iniciativas denominadas de educação continuada foram desenvolvidas, desde 1980, pelos governos federal, estadual e municipal. Ela afirma que foram impulsionadas políticas de governo voltadas ao aprimoramento de gestores.

O PNE, em sua meta 16, atesta a necessidade de “[...] desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento de cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão.” (BRASIL, 2014, p. 83).

Segundo Fernandes (2016), na finalidade de oferecer uma melhor qualidade da educação, é muito importante a formação continuada desse gestor escolar, já que sua formação é defasada, permitindo uma atualização profissional e a fundamentação para a abordagem de diferentes temas que permeiam a Inclusão Educacional e a instituição de ensino que administra. Ogawa e Filipak (2013) afirmam que:

É fundamental ao gestor uma formação que o prepare adequadamente não somente para as dimensões pedagógicas e administrativas do dia a dia da escola, mas também, sobre um viés político, a partir de discussões que envolvem as políticas educacionais,

o seu impacto no cotidiano escolar e queo possibilitem articular ações e debates no interior da escola, no sentido de encaminhar e refletir sobre estas políticas educacionais. (OGAWA; FILIPAK,2013, p. 106)

A transformação da instituição escolar em um espaço que proporcione a todos os alunos o desenvolvimento integral perpassa pela formação dos professores e seus gestores. Dessa forma, acreditamos que é de suma importância o investimento em políticas públicas de formação de professores e administradores escolares que vão além de cursos de atualização pedagógica e didática. Essas políticas precisam valorizar os docentes, através de um trabalho de conscientização da importância do professor na construção de uma sociedade mais justa, democrática e com igualdade de oportunidade para todos

Os caminhos da mudança educacional incidem na formação docente, nas transformações pedagógicas e nas mudanças em nível das organizações escolares e seu funcionamento através de programas de formação em serviço em que o eixo fundamental é a reflexão sobre a prática dos educadores buscando as transformações desejadas para a consolidação dos professores como intelectuais transformadores e conscientes da função política e social que desempenham.

Nosso entendimento é que a formação dos gestores escolares, seja ela inicial ou continuada, esteja voltada para uma instituição que busque o desenvolvimento integral de todos os discentes e não apenas aos alunos que possuem algum tipo de deficiência, buscando incluí-los a todos os trabalhos/atividades propostos.

3.3 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: INCLUSÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA

O PPP deve definir os rumos e as prioridades da escola em uma perspectiva democrática e de autonomia, que realmente venha a considerar os interesses e as necessidades da comunidade escolar em que está inserida. Ele mostra a realidade vivenciada pela escola, e é necessário que seja flexível e que, de fato, possa ser executado, indo ao encontro dos anseios e individualidade de todos os alunos. Nesse contexto, Boaventura (2008) assevera que:

Diante dessa realidade é necessário a construção de um projeto político pedagógico com intencionalidade educativa, que venha ao encontro as funções da escola, as quais, na atualidade, não são apenas educativas, mas também políticas e sociais. Além disso, o projeto deve considerar a realidade vivenciada pela escola, ser flexível e exequível, correspondendo às individualidades dos alunos, cada dia mais diversificados. (BOAVENTURA, 2008, p. 55)

A LDBEN nº 9394/96 trouxe, entre outras coisas, à escola pública a responsabilidade de elaborar e executar seu PPP, ficando, assim, assegurado a cada instituição, a possibilidade de

definir a organização de seu trabalho pedagógico e, com isso, a possibilidade da conquista de sua autonomia. A lei assegurou a possibilidade de elaboração do PPP, mas são os diversos atores da escola que garantem ou não a sua execução integral. Veiga (1995) nos ensina sobre o conceito desse importante documento:

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. Desse modo, o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade. (VEIGA, 1995, p. 14)

Sobre os princípios que fazem parte do PPP, Flores (2018) afirma que:

A construção do PPP parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização da formação. A igualdade representa as condições de acesso e permanência na escola, com um ensino de qualidade, tendo a liberdade para aprender, ensinar, pesquisar, divulgando para a coletividade, onde a formação continuada deve estar centrada na escola e em sua realidade. Ademais, para a construção deste documento, alguns princípios básicos precisam ser analisados como: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, currículo, tempo escolar, processo de decisão, as relações de trabalho e avaliação. (FLORES, 2018, p. 87)

O PPP representa a escola. É a identidade da instituição de ensino. É o projeto pedagógico que define os objetivos e quais os caminhos que a escola deve seguir para alcançá-los. É preciso que seja o produto do desejo de todos os participantes da comunidade escolar, isto é, deve ser formulado pelo diretor, coordenador, professores, funcionários da unidade escolar, pais e alunos. Corroborando com esse conceito do PPP, Vasconcellos (2014) compreende este documento como sendo:

O Projeto Político-Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação. (VASCONCELLOS, 2014, p.169)

É de consenso, na atualidade, o papel fundamental do PPP, pois ele mostra o que a escola faz e o que pretende ser enquanto instituição formadora, por excelência. Os educadores e toda a comunidade escolar, ao se permitirem ter um tempo para debaterem sobre o fazer pedagógico da escola, podem construir uma nova organização do trabalho pedagógico,

formulando, assim, um projeto político- pedagógico, tendo como base as reais necessidades da própria escola. Através da participação efetiva da comunidade o PPP da escola deve ser um documento que comprova a sua autonomia, conforme o posicionamento de Melo (2013):

O Projeto Político-Pedagógico é e deve expressar uma intencionalidade, ou seja, apontar para um caminho coletivamente buscado e assumido, o que pressupõe um forte espírito de solidariedade entre os atores que participam da sua construção. É por isso que, a respeito da construção do projeto político pedagógico, há um forte consenso entre os autores de que ele se constituirá em um instrumento privilegiado de conquista e expressão de autonomia da escola e tão somente se a sua elaboração for um processo realizado de forma participativa e colegiada, com todos os segmentos que compõem a comunidade escolar (pais, professores, alunos, funcionários, especialistas). (MELO, 2013, p. 51)

Infelizmente, vemos até hoje, muitas escolas que continuam tendo muitadificuldade em construir seu PPP coletivamente, pelo fato de concentrarem suas ações nos gestores escolares, fazendo com que não consiga se concretizar, já que muitas vezes não contempla as reais necessidades do cotidiano da escola. Ampliando ainda mais o conceito desse importante projeto escolar, Boaventura (2008) contribui quando nos ensina que:

Nesse sentido, por Projeto Político Pedagógico de uma escola entende-se um instrumento teórico-metodológico, organizado e consciente, resultado do trabalho em conjunto, visando ao bem comum, ou seja, atender as necessidades dos alunos. Desta forma, está centrado nos processos de ensino-aprendizagem, que atendam às necessidades de todos os alunos com ou sem deficiência, com sua intencionalidade educativa voltada para uma educação de qualidade, com o intuito de formar cidadãos, com direitos e deveres. (BOAVENTURA, 2008, p. 55-56)

O PPP tem como embasamento legal uma concepção de gestão democrática, onde a participação e comprometimento dos atores dos agentes escolares fazem parte do cotidiano escolar. Essa concepção é efetivada quando inclui no espaço escolar valores democráticos de liberdade, democracia, participação, diversidade e cidadania. De acordo com Veiga (1991, p. 82), os princípios do PPP são: igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade/autonomia e valorização do magistério. Esses possuem um caráter permanente e fundamentado nas ações pedagógicas. Segundo Veiga (1991, p. 82), a importância dos princípios está em garantir sua operacionalização nas estruturas escolares. Não basta apenas colocar esses valores no papel, é preciso que se coloque em prática através de ações que fortaleçam cada vez mais esse comprometimento coletivo.

A LDBEN nº 9.394/96, no art. 12, define a competência das instituições de ensino, onde observamos o destaque no inciso I, de “elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Já no art. 13, também no inciso I, destaca como compromisso do docente “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1996). Além

dessas descrições, a LDB determina que:

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; II – Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes; (BRASIL, 1996, p. 12)

O PPP alcançará valores e a diversidade por considerar o envolvimento de profissionais e comunidade que contribuíram com sua subjetividade proporcionando a representação de todos os que compõem esse espaço, de maneira que, de fato, represente o grupo. Esse processo é liderado pelo gestor e sua equipe na busca da consecução do princípio constitucional pautado na educação da qualidade para todos (FLORES, 2018).

É imprescindível que o PPP seja avaliado durante o ano e, ao longo do período, que será executado, devendo ser uma ação coletiva da equipe gestora, professores, apoio técnico, alunos e pelos pais, proporcionando a garantia da gestão democrática e a construção da escola inclusiva. Veiga (2004), ressalva que:

Para que a construção do Projeto Político-Pedagógico seja possível não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente. (VEIGA, 2004, p. 17)

O projeto em questão somente pode ser executado quando podemos juntar todos os projetos individuais idealizados pelos educadores em torno de um mesmo objetivo e os professores passarem a assumir a existência de uma necessidade em comum, que seja a melhoria da qualidade do processo de ensino e da aprendizagem. Sobre a execução do PPP, Oliveira (2013) afirma que:

O primeiro ponto a ser considerado na execução do PPP está relacionado diretamente à liderança do gestor escolar. Para viabilizar a execução do PPP, ele deve proporcionar condições para que ocorra o envolvimento coletivo, com o comprometimento de toda comunidade escolar. Nesse processo devem ser consideradas as questões éticas e administrativas da Inclusão Educacional, pois elas estão diretamente relacionadas com as da gestão pedagógica. (OLIVEIRA, 2013, p. 84-85)

Oliveira (2016) acrescenta que outro desafio na implantação do PPP está diretamente ligado a elaboração dos objetivos. Baseado em Hudson (2003), esses objetivos devem ser bem claros e de fácil compreensão. Na medida que a escola vai alcançando os objetivos propostos, surge uma nova realidade que vai impondo a sua reconstrução. Segundo Oliveira (2003), depois do PPP construído democraticamente e sendo norteador da prática pedagógica, a escola passa a integrar as mudanças dos novos tempos, onde os diversos atores possam acompanhá-

las enquanto sujeitos ativos, reconhecendo que as decisões e ações construídas de forma coletiva, contribuirão para bons resultados na aprendizagem dos alunos.

O PPP precisa ser um aliado da gestão e da comunidade na construção de uma Educação Inclusiva, proporcionando a expansão e a garantia dos direitos das pessoas com deficiência no ambiente escolar, possibilitando o desenvolvimento de ações relacionadas com a conexão dos professores do AEE e os professores da sala comum. No PPP também devem ser previstos a organização e os recursos para o AEE, a matrícula do aluno no AEE e a aquisição de equipamentos. Veiga (1995) ainda declara que:

A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, da sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isso significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. (VEIGA, 1995, p. 14)

Flores (2018) vem reforçar com esse debate quando esclarece sobre a necessidade de as metas poderem ser executadas e sobre a função do gestor nesse processo:

O projeto tem a função de definir metas que serão alcançadas, por meio de intervenções necessárias que garantam o cumprimento do que foi estabelecido inicialmente, para que a escola atinja um patamar de equidade ensinando com qualidade e concomitantemente ressignificando a estrutura escolar e, principalmente, a sua cultura por meio do respeito às diferenças. Neste sentido, para que as metas sejam alcançadas e para possibilitar a construção de uma escola inclusiva, o gestor escolar, durante a construção do PPP, deve considerar a dimensão política e pedagógica. A primeira encara a escola como formadora de opiniões na construção dos princípios e valores do ser humano para o exercício de sua cidadania e a segunda trata dos aspectos do ensino e aprendizagem na escola. (FLORES, 2018, p. 92)

Esse documento precisa contemplar todos os alunos, inclusive os que possuem alguma deficiência, abrindo espaço para discutir diversos temas, como: de que forma acontecerá a formação continuada dos professores na perspectiva da educação inclusiva; como a escola pode conseguir o envolvimento dos pais, funcionários e demais alunos; quais procedimentos pedagógicos deverão fazer parte da rotina escolar; como será organizada a biblioteca e demais espaços escolares que favoreçam a inclusão, etc.

Apesar de sabermos que o PPP deve ser construído por toda a comunidade escolar, temos o gestor escolar como um dos principais condutores na organização dos estudos e formulação de um documento que mostra os caminhos a percorrer para tornar-se uma escola inclusiva de qualidade. A gestão escolar democrática e participativa é de fundamental importância para essa finalidade

Portanto, se faz necessário realizar uma análise do PPP da escola, com o objetivo de sabermos o que foi discutido coletivamente com a comunidade, assim como descobrir se as

ações desenvolvidas estão de acordo com as metas listadas, além de analisar o discurso dos gestores escolares, percebendo se as ações do dirigente escolar está inserido no planejamento e organização detalhado no projeto, agindo como mediador dessas ações ou se baseia somente em improvisações.

3.4 RELAÇÃO ENTRE A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No final do século XX, e nessas duas décadas do século XXI, foram implementadas algumas mudanças no panorama da Educação Especial, principalmente na questão da integração para o paradigma da inclusão. Portanto, se faz necessário que os gestores escolares estabeleçam um diálogo no sentido de contribuir com a formação de uma consciência coletiva de respeito à diversidade e aceitação de todos os alunos. Sobre a importância do gestor escolar na consolidação de uma cultura de formação, Flores (2018) afirma que:

Sendo assim, é papel da gestão consolidar ações que favoreçam o desenvolvimento da cultura, da colaboração entre os professores e a comunidade, propiciando a resolução de problemas, tendo como intento transformar o aprendizado individual em coletivo. Nesse sentido, os encontros, orientações, planejamento em conjunto contribuem para o desenvolvimento de capacidades entre os profissionais. (FLORES, 2018, p. 80)

Sobre a questão da participação da comunidade nas diretrizes da escola na busca da implantação da Educação Inclusiva, Lima (2016) afirma que:

A participação, nessa interface entre Inclusão Educacional e políticas de inclusão, possui o sentido de estar dentro do processo, atuando como aquele que receberá a educação, no caso, o público alvo da Educação Especial, e articulando o processo quanto à tomada de decisões acerca dos assuntos administrativo e pedagógico da escola, ou seja, se refere a comunidade escolar e equipe gestora. É inegável a importância da participação de ambas as partes para construção de uma escola inclusiva. (LIMA, 2016, p. 122)

É fundamental que se tenha uma troca mútua entre os constituintes da escola, pois o apoio não deve ser advindo apenas do gestor para com a escola, mas também inverso tem que ocorrer, pois a escola tem que ter como base um novo olhar para as mudanças que devem ser feitas e que conseqüentemente possibilitará ações exequíveis com o intuito de que barreiras sejam eliminadas, proporcionando o acesso à educação (FLORES, 2018). Sobre isso, Silva (2018) diz que:

Fica a cargo da Inclusão Educacional inclusiva articular o currículo e a avaliação, os procedimentos metodológicos, conteúdos e aprendizagem dos estudantes, utilizando de meios que garantam tanto a educação inclusiva como a gestão democrática e

participativa, ambas previstas pela legislação. (SILVA, 2018, p. 87)

A Inclusão Educacional necessita de saberes que ultrapassem as questões administrativas e burocráticas, e de uma atuação em todos os setores da escola com finalidade de planejar e executar ações de forma objetiva no processo ensino-aprendizagem, sendo que essas possam ser materializadas por parte do diretor, promovendo um conjunto de práticas que contribuam para o reconhecimento da diversidade. Sobre essas mudanças Santos (2016) nos lembra:

A matrícula de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns, forçou a necessidade de mudanças e adequações nos aspectos arquitetônicos (adaptações em banheiros, sinalizações diversas e colocação de rampas de acesso), pedagógicos (adaptações curriculares, elaboração de recursos didáticos e de tecnologia assistiva), estrutural (a sala de recursos multifuncional), organizacional e na aquisição de vários profissionais com funções próprias para o atendimento educacional especializado - AEE (intérpretes de Libras/Português, instrutores/professores de braille e Libras, professor de sala de recursos multifuncional), bem como, a formação daqueles, professores e funcionários em geral, que já atuavam na unidade para formação de consenso sobre os princípios e valores da inclusão. (SANTOS, 2016, p. 58)

Sobre o posicionamento exigido do gestor escolar em relação à comunidade escolar que administra, Boaventura (2008) indica que:

A valorização das diferenças e sua aceitação como necessárias em um ambiente escolar, permitirão ao gestor escolar, professores, alunos e demais envolvidos na comunidade escolar, a construção de uma sociedade que valorize o ser humano independente de suas diferenças, pois passam a perceber que as diferenças sempre existiram e existirão, e o que deve ser valorizado é a condição de serem todos seres humanos. (BOAVENTURA, 2008, p. 76)

Boaventura (2008) reforça ainda que a inclusão somente poderá se concretizar, de fato, através de ações solidárias que estimulem a aceitação das diferenças sem nenhum tipo de preconceito ou discriminação, levando os sujeitos a refletir sobre as atitudes e ações, passando a valorizar o outro como ser humano que é, independentemente das diferenças existentes. Sobre essa questão vemos o posicionamento de Noya (2016), quando afirma que:

Percebo que, para além da captura dos gestores pelo discurso da gestão democrática, os discursos que circulam nas políticas públicas de inclusão, no âmbito macro, são produtivos por colocar em funcionamento a lógica da participação de todos e de que somos todos responsáveis pela inclusão. Assim, a inclusão escolar é colocada em funcionamento através da Inclusão Educacional, em seu âmbito micro, ou seja, na escola, dando sentido à produtiva aliança entre gestão educacional e inclusão escolar. (NOYA, 2016, p. 67)

Segundo Noya (2016), é preciso compreender e discutir o que está sendo tomado por diferença e diversidade. O respeito à diversidade, na gestão para a inclusão escolar captura a

diferença e a toma como sinônimo de diversidade, fazendonecessário que o gestor escolar tenha habilidades e competências para assumir os riscos e desafios de colocar em funcionamento o projeto de Educação Inclusiva veiculado pelas atuais políticas públicas educacionais. O gestor de escola precisa saber mediar os conflitos, desenvolvendo a capacidade de saber ouvir (NOYA, 2016).

O gestor escolar é o facilitador e o articulador para que a inclusão ocorra na instituição escolar, colocando em prática as ações coletivas propostas através de espaços e promovendo trocas de experiências importantes, desenvolvendo uma gestão democrática e participativa de acordo com o contexto em que atua na comunidade, favorecendo a formação e a consolidação de estudo permanente no espaço escolar. Sobre essa questão Silva (2018) salienta que:

A Inclusão Educacional, numa ótica inclusiva, exige do gestor muito mais que conhecimento técnico das rotinas administrativas, financeiras ou pedagógicas. É necessária uma postura democrática, comprometida com a participação de todos os membros da comunidade escolar nos processos decisórios. Nesse sentido, a instituição deve prever em seus documentos normativos os instrumentos que institui e regulamenta a gestão. (SILVA, 2018, p. 63-64)

Vasconcelos (2018) fala sobre as dificuldades de implantação de uma Educação Inclusiva da seguinte forma:

A gestão inclusiva enfrenta, pois, o desafio de transformar-se para ser capaz de assegurar a possibilidades de inserir aqueles alunos com características diferentes em um contexto educacional mais acolhedor e justo capaz de atender as diferenças que surgem no interior da escola, configurando-se, assim, como um compromisso de difícil implementação, das propostas definidas por lei, mas que comete falhas gravíssimas em sua efetivação no momento em que permite profissionais que não atendem ao modelo de qualificação alicerçado no paradigma de educação inclusiva na equipe gestora, o que repercute em um retardo na eficácia para o desenvolvimento das ações. (VASCONCELOS, 2018, p. 53)

Estamos vivendo uma propagação de debates e leis na superação do paradigma da integração e da implantação total da inclusão nas escolas públicas brasileiras. Ainda é preciso conhecer a escola que se tem e projetar a escola que se faz necessária e se quer alcançar nessa trajetória e, principalmente, que haja o o engajamento dos gestores escolares na busca de uma escola inclusiva. Todos os sujeitos da escola são importantes nesse processo.

A interação de uma gestão democrática, que esteja comprometida em fazer com que a comunidade escolar participe ativamente nas decisões em busca de soluções que atendam as reais necessidades da instituição de ensino, com o empenho na construção de uma escola inclusiva irá contribuir para que se concretize, de fato, uma qualidade no ensino para todos.

4 GESTÃO ESCOLAR E ESCOLA INCLUSIVA

Este capítulo diz respeito à apresentação da pesquisa propriamente dita. As motivações para que fosse desenvolvido o problema proposto no estudo são decorrentes da formação do pesquisador em Pedagogia e de onze anos ocupando a função de gestor escolar em escolas estaduais do Estado do Acre, no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essa experiência na gestão escolar nos possibilitou compreender a importância da gestão democrática no processo de construção de uma escola inclusiva – que tem por finalidade atender às necessidades e dificuldades de aprendizagem de todos os alunos matriculados na escola, tenham eles deficiência ou não.

Estas experiências contribuíram para que compreendêssemos, na prática, como a gestão democrática está diretamente relacionada à possibilidade de construirmos uma escola inclusiva. Mas vários foram os questionamentos e inquietações presenciadas no cotidiano da escola que ansiavam por respostas, que se apresentassem no meio acadêmico através de rigoroso tratamento no método científico, que trataremos, a seguir, iniciando como se deu esse estudo.

Portanto, dividimos este capítulo em duas partes: na primeira, discorreremos sobre as escolhas metodológicas percorridas; na segunda, apresentaremos e discutiremos sobre os resultados obtidos após a análise dos dados coletados. A pesquisa parte da seguinte questão problematizadora: como os gestores das escolas da rede municipal de ensino de Rio Branco articulam seus saberes e fazeres para possibilitar a construção de uma escola inclusiva?

4.1 METODOLOGIA

Esta pesquisa assume a abordagem qualitativa já que mais se adequa ao seu caráter, sendo o que norteou também a escolha dos métodos para a coleta de dados e sua análise dos dados. Oliveira (2016) conceitua a pesquisa qualitativa: “Como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação.” (OLIVEIRA, 2006, p. 37). Essa abordagem permite conhecer em profundidade o objeto estudado e as relações estabelecidas no processo histórico, através do contato direto com as situações em que se manifesta. Outra característica dessa abordagem que contribui com a produção do conhecimento almejado nos objetivos refere-se à compreensão dos fenômenos a partir da percepção dos participantes, neste caso, dos gestores escolares (OLIVEIRA, 2006).

O método qualitativo nos mostra a forma de investigar e de direcionar a pesquisa, além de revelar a visão de mundo que o pesquisador tem em relação à realidade, assim como ao

objeto de estudo. Nas palavras de Minayo (1994), compreendemos que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, modificações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 21)

As técnicas de coleta de dados que geralmente são mais utilizadas no método qualitativo de pesquisa são a entrevista e a observação. No entanto, a análise documental, bem como a história de vida, a história oral e o registro das informações no diário de campo são também empregados na abordagem qualitativa. Utilizamos somente a entrevista para coleta de dados. Para tanto, fizemos uso de um roteiro de perguntas que nos serviu como sugestão para a entrevista, além da análise documental, referente ao PPP (APÊNDICE A). Não foi possível utilizarmos a coleta de dados através da observação em função da pandemia do COVID-19.⁴ Mesmo com essa dificuldade, foi possível caracterizar as escolas e os participantes da pesquisa através dos dados fornecidos, ainda em 2019, em novembro, pela Secretaria Municipal de Educação (SEME). Segundo o conceito de Zanella (2013),

O método qualitativo preocupa-se em conhecer a realidade, segundo a perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa, sem medir ou utilizar elementos estatísticos para análise dos dados. Busca é conhecer significados, opiniões e percepções dos sujeitos participantes da pesquisa. O método qualitativo de pesquisa não é empregado quando o pesquisador quer saber quantas pessoas têm preferência por um produto, portanto não é projetado para coletar resultados quantificáveis. O processo de pesquisa é mais flexível, permitindo a inserção de novas categorias de análise durante o processo de coleta de dados. A coleta e a análise dos dados dá-se no mesmo momento, sem separação temporal entre essas duas atividades. (ZANELLA, 2013, p. 104)

A pesquisa bibliográfica foi realizada, também, com alguns estudos de autores renomados desenvolvidos em nível de dissertação como os de Santos (2016), Boaventura (2008), Noya (2016), Santos (2018), Silva (2018), Vasconcelos (2018), Tezani (2008), Flores (2018), Santos (2011) e Lima (2016) que foram fundamentais para compor o cenário histórico do recorte espaço-temporal em que o presente trabalho abrange, de 1990 a 2020 na rede municipal de Rio Branco.

Foram escolhidas três (03) escolas municipais que atendiam exclusivamente do 1º ao 5º ano (Fundamental I), localizadas em três regionais diferentes da cidade. Duas delas, em

⁴ O mundo está passando, desde 2019, pela mais importante pandemia da história recente causada pelo Coronavírus (SARS-CoV-2), que causa síndrome gripal e graves complicações pulmonares. Essa pandemia tem provocado grande impacto na saúde pública e mental das pessoas, e na organização de toda sociedade, nos hábitos de interação e higienização. Grande parte da população passou, por exemplo, a trabalhar remotamente – inclusive com limitações nos espaços dedicados ao ensino: escolas, universidades, etc.

bairros periféricos e uma situada na parte mais central da cidade. A escolha destas três instituições de ensino se deu pelo conhecimento de quem eram seus gestores escolares, favorecendo a comunicação com estes e por estarem todas no primeiro distrito da cidade, onde o pesquisador reside. Além da informação, pela Secretaria Municipal de Educação (SEME), que todas elas atendiam crianças com alguma deficiência e possuíam sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado). Após assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pela gestão e pelos respondentes da pesquisa, foi aplicada uma entrevista, através de um questionário semiestruturado, com cada um dos 10 (dez) professores que atuam na gestão dessas escolas, sendo 3 gestores, 4 coordenadores pedagógicos e 3 coordenadores administrativos, como podemos ver no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Perfil dos Gestores

Nº participantes	Escola	Função	Gênero	Formação	Form. Ed. Inclusiva	Anos Magistério	Anos Gestão
1	A	Gestora	Fem.	Geografia	Não	32	6
2	A	Coord. Pedag.	Masc.	Pedagogia	Sala de Recursos Multifuncionais	26	10
3	A	Coord. Pedag.	Masc.	Pedagogia e Mestrado em Educação	Educação Especial Inclusiva, Psicopedagogia	6	4
4	B	Gestora	Fem.	Pedagogia e História	Curso em TDAH e em LIBRAS	17	2
5	B	Coord. Pedag.	Fem.	Pedagogia	Educação Especial na perspectiva da Educ. Inclusiva	13	5
6	B	Coord. Adm.	Fem.	Processos Escolares	Não	22	12
7	B	Coord. Pedag.	Fem.	Pedagogia	Não	12	3
8	C	Gestora	Fem.	Pedagogia	Não	28	1

9	C	Coord. Pedag.	Fem.	Pedagogia	Educação Especial e Inclusiva; Braille; Sorobã; BV, Tecnologias Assistivas; OM.	23	12
10	C	Coord. Pedag.	Fem.	Pedagogia	Não	23	1

Fonte: Dados da pesquisa 2020.

A fim de não identificar os gestores respondentes da pesquisa, faremos uso da letra P (de “Participante”) acrescido do número de 1 a 10. As escolas serão identificadas pelas letras A, B e C. O outro procedimento metodológico utilizado foi a pesquisa documental, que verificou o PPP, além de outros documentos oficiais da rede municipal, como a instrução normativa, as resoluções e as demais leis municipais. Sobre a pesquisa documental, Lüdke e André (1986) nos ensinam que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. Uma vantagem adicional dos documentos é o seu custo, em geral baixo. Seu uso requer apenas investimento de tempo e atenção por parte do pesquisador para selecionar e analisar os mais relevantes. Outra vantagem dos documentos é que eles são uma fonte não reativa, permitindo a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável (pela sua morte, por exemplo) ou quando a interação com os sujeitos pode alterar seu comportamento ou seus pontos de vista. Finalmente, como uma técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos. Além disso ela pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39)

O PPP das escolas foi enviado por e-mail. Por causa da pandemia, as escolas foram fechadas para as aulas presenciais, mas não para o planejamento das aulas remotas, emergências e demais serviços, como a emissão de declarações e outros documentos, além do planejamento, a execução e a prestação de contas do dinheiro enviado pelo Programa Financiando Nossa Escola (PFNE) municipal e pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) federal, que se divide em Escola Acessível, Escola Conectada, PDDE Qualidade que, por sua vez, envolve vários outros programas, como o Programa Mais Educação, Programa Mais Alfabetização e PDDE Emergencial.

A entrevista é “Adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer ou fizeram, bem como acerca

das suas explicações a respeito das coisas precedentes.” (GIL, 2014, p. 107). Lüdke e André (1986) creem que a entrevista pode contribuir, de forma profunda e objetiva, com a pesquisa, como podemos ver, a seguir:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. E pode também, o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34)

Lüdke e André (1986) reforçam ainda que a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Foi elaborado um roteiro com perguntas que permitiram o levantamento imediato das informações desejadas e, mais especificamente, a entrevista semiestruturada possibilitou tanto ao entrevistador quanto ao entrevistado destacarem informações que consideravam relevantes. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, esse tipo de entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. Ainda sobre a entrevista, Amado (2014) reafirma sua importância para a coleta de informações:

A entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos. Em termos gerais, pode dizer-se que uma entrevista é: um meio potencial de transferência de uma pessoa (o informante), para outra (o entrevistador) de pura informação; é pois, um método, por excelência, de recolha de informação; uma transação que possui inevitáveis pressupostos que devem ser reconhecidos e controlados a partir de um bom plano de investigação. Nestes pressupostos contam-se: emoções, necessidades inconscientes, influências interpessoais; uma conversa intencional orientada por objetivos precisos. (AMADO, 2014, p. 207)

Formulamos 11 questões que foram destinados por e-mail, no período de abril a agosto de 2020, aos gestores, coordenadores pedagógicos e administrativos, com o objetivo de coletar informações sobre a formação, tempo de magistério e gestão, conceitos de educação inclusiva e gestão democrática, PPP, ações realizadas e dificuldades encontradas na construção de uma escola inclusiva. Após a coleta de dados das entrevistas, foi realizada a análise de conteúdo. Para efetuar a análise das concepções e falas produzidas pelos sujeitos da pesquisa, é necessário, segundo Franco (2012),

Levar em conta e esclarecer, mediante a utilização das unidades do contexto, as contingências contextuais em que foram produzidos, uma vez que as análises das mensagens emitidas (sejam elas opiniões, representações sociais e/ou expectativas) podem variar, sensivelmente, segundo as diferentes e diversificadas dimensões de uma unidade de contexto. (FRANCO, 2012, p. 51)

Segundo os dados de 2020 da SEME, a rede municipal de ensino é composta por 12 creches, 13 Centro de Educação Infantil, que atendem creche e pré-escola, 28 instituições que atendem somente crianças que estão na idade de pré-escola, 8 escolas rurais e mais 25 escolas que atendem exclusivamente o 1º ao 5º anos. A rede municipal de ensino de Rio Branco organizou o Ensino Fundamental I em 5 anos: o primeiro equivale ao 1º ano, que é para de alfabetização das crianças de 6 anos; o segundo é o que chamamos de 2º ano e que atende as crianças de 7 anos e, também, tem como objetivo a alfabetização; o terceiro, equivale ao 3º ano, que atende as crianças com 8 anos; o quarto, corresponde ao 4º ano e atende crianças com 9 anos ou mais; já o quinto e último, corresponde ao 5º ano e atende as crianças de 10 anos ou mais idade (encontramos alunos com até 15 anos nessa etapa).

4.4 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida na rede de ensino do município de Rio Branco, localizado na região amazônica do Brasil. O município de Rio Branco, capital do Estado do Acre, segundo o último censo escolar do IBGE (2018), atende a 4.995 crianças na Creche de 0 a 3 anos e 10.088 crianças na Pré-escola de 4 a 5 anos, totalizando 15.083 alunos na Educação Infantil. A rede municipal é composta por 220 professores de Creches e 397 de Pré-escolas, distribuídos em 55 cinco Creches e 80 instituições de ensino que oferecem a Pré-escola. Em relação ao Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), a rede de ensino de Rio Branco é composta por 8.888 alunos, distribuídos em 32 escolas. A rede municipal possui 338 professores efetivos que atendem os cinco anos do Ensino Fundamental I.

O local foi escolhido mediante alguns critérios que se apresentaram como favoráveis, dentre os quais a localização geográfica acessível, haja vista: ser o município de residência do pesquisador; a abertura e prontidão da rede municipal, onde o pesquisador trabalha como docente aduas décadas; e a riqueza de situações que apresenta, tanto relacionada à diversidade do alunado, com deficiência ou não, como também em relação à diversidade de atendimentos que disponibiliza (Educação Infantil, Ensino Fundamental I - 1º ao 5º ano, classes regulares, cursos bilíngues, Salas de AEE, dentre outros).

O ano que que foi realizada a pesquisa foi 2020, no período de abril a dezembro. A ideia da investigação surgiu ainda quando o pesquisador era gestor escolar, função ocupada

por 11 anos (de 2001 a 2012). Nesse período, os debates referentes à implantação da Educação Inclusiva já se apresentavam com muita ênfase, principalmente após 2008, com a implantação da PNEEPEI.

4.5 PERFIL DAS ESCOLAS

Passaremos agora a apresentar as escolas onde foram desenvolvidas as pesquisas, tendo o cuidado de não identificá-las, somente o bairro/núcleo na qual se inserem, a fim de manter o sigilo dos sujeitos participantes.

4.5.1 Escola A

A escola Municipal de Ensino Fundamental A está situada em um bairro periférico de Rio Branco, ocupa uma área urbana de 3.136m, sendo 1200m de área construída em alvenaria, e conta com uma estrutura física composta por 24 dependências, sendo: 08 salas de aula, 01 laboratório informática, 01 secretaria, 01 diretoria, 01 sala para coordenação, 01 sala para os professores, 01 sala de multimeios (AEE), 02 alas de banheiros masculinos e femininos, 02 banheiros para alunos com deficiência, 02 banheiros para funcionários, 01 cozinha, 02 depósitos de material e 01 refeitório/pátio.

A Escola A iniciou suas atividades em 1992. Desde então são 25 anos de trabalho efetivo, sendo que, nesse período, houve muitas mudanças. A mais significativa foi sua reconstrução com a ampliação da estrutura física, de 18 turmas para 24 atualmente. Essa escola conta com três turnos e foi construída pela necessidade de atender às crianças que careciam de Ensino Fundamental, pois, até então, estudavam em um galpão de madeira, dividido em três repartições, em precário estado de conservação, sendo quente e desconfortável. A escola foi então criada homenageando um médico cardiologista acreano, que ocupava o cargo de Ministro da Saúde.

Esse bairro periférico onde encontra-se a Escola A é muito carente, onde as famílias não possuem, na sua maioria, o Ensino Fundamental completo, e sua renda familiar não ultrapassa 1 salário mínimo, vivendo de trabalhos informais ou benefícios do governo, como o Bolsa Família. A violência e o comércio de drogas ilícitas fazem parte do cotidiano dessa comunidade e, conseqüentemente, do dia a dia dos alunos. Uma parte considerável dos pais de alunos moram de aluguel ou em residências cedidas, o que justifica a constante mobilidade geográfica, sendo poucos os que possuem casa própria. Com relação à infraestrutura do bairro

e adjacências, notamos que a maior parte possui saneamento básico e água encanada. Entretanto algumas famílias ainda precisam utilizar poços e poucas são as que possuem banheiros internos. A quantidade de pessoas por residência varia, mas geralmente são famílias numerosas, chegando a morar até 07 (sete) pessoas por residência, geralmente com dois cômodos.

Percebe-se um número significativo de crianças que vão à escola sem a primeira refeição do dia ou almoço, e a grande maioria tem na merenda escolar o reforço necessário da alimentação diária, o que indica que a SEME precisa se preocupar mais ainda com a qualidade da alimentação escolar que serve, visto a importância desta para o desenvolvimento das crianças da comunidade.

É uma instituição mantida pela Prefeitura Municipal de Rio Branco, cuja administração se faz através de um diretor eleito pela comunidade por um período de quatro anos, podendo ser reeleito por igual período, apoiado por um Conselho Escolar composto por 10 membros. Possui 2 coordenadores pedagógicos e um coordenador administrativo, que compõem a Gestão Escolar. A atual gestão foi reeleita no ano de 2018, estando à frente da administração desde 2014, já que a lei de gestão municipal permite a eleição da gestão por dois mandatos de 4 anos cada.

A escola iniciou suas atividades em 1992, começando a funcionar em 03 turnos, oferecendo o Ensino Fundamental de 1ª a 6ª séries (equivale do 1º ao 5º anos) durante o dia e o EJA, à noite. Atualmente a escola atende a 08 turmas pela manhã, sendo: 2 primeiros anos, 2 segundos anos, 2 terceiros anos, 1 quarto ano e 1 quinto ano. No período da tarde, oferece 08 turmas: 2 primeiros anos, 2 segundos anos, 1 terceiro ano, 1 quarto ano e 2 quintos anos. Dessas turmas, do ano de 2020, 14 alunos possuíam algum tipo de deficiência comprovada através de laudos médicos (autismo, TDAH e Déficit Intelectual, dentre outras) e eram todos atendidos, no contra turno, na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesse ano, nenhum projeto referente à inclusão foi desenvolvido por causa da Pandemia da COVID-19.

4.5.2 Escola B

A escola B está localizada em uma das sete regionais do município de Rio Branco, sendo uma escola urbana, com a modalidade de ensino do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental, funcionando em dois turnos (matutino e vespertino), com 513 alunos matriculados. Destes, a escola atendia em 2020, 30 alunos que possuíam algum tipo de deficiência, como: Autismo, Síndrome de Down, TDAH, Déficit Intelectual, Encefalopatia

Crônica, dentre outras. Por causa da pandemia da COVID-19, não foi possível desenvolver nenhum projeto referente a inclusão na escola no ano de 2020.

A escola B foi inaugurada em 15 de junho de 1970, quando funcionava com turmas de 1ª a 4ª séries (matutino). Após, foram inseridas turmas de 5ª a 8ª séries (turno vespertino) e, posteriormente, a modalidade de Ensino Supletivo e Telecurso (noturno). Atualmente, oferece o ensino de 1º ao 5º anos (antigo Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries). Desde sua fundação, a escola contou com 12 diretoras.

O nome da escola é uma homenagem ao desbravador e contabilista, que foi considerado pelo ilustríssimo Senhor Jorge Kalume, governador da época, como um desbravador do Acre e que muito contribuiu para o seu desenvolvimento, como funcionário e homem de empresa, participante ativo da vida da comunidade do Estado, exercendo inclusive vários cargos públicos de destaque. A Escola B atende famílias de nível socioeconômico e cultural baixo e médio. A grande maioria dos pais já concluiu o Ensino Médio e possui renda superior a dois salários mínimos, utiliza automóvel ou motocicleta para locomoção, mas há os que não dispõem de condução própria e que moram em bairros distantes, por isso fazem uso dos serviços de transporte coletivo para chegar até a escola. A falta de estrutura familiar, em alguns casos, acaba prejudicando o convívio em grupo, pela falta de disciplina e de modos de socialização. Muitas crianças são criadas somente pelos avós, devido à separação dos pais, e alguns estão incluídos em programas assistenciais, como o Bolsa Família.

Para atender os alunos do Ensino Fundamental, a escola conta com um espaço físico que contempla: 12 salas de aula, 01 laboratório de informática, 01 biblioteca, 01 sala de multifuncional, 01 sala de recurso, 06 salas administrativas, 01 cozinha, 02 banheiros para funcionários, 04 banheiros masculinos (para os alunos), 04 banheiros femininos (alunos para os alunos), 01 refeitório, 01 almoxarifado, 01 consultório odontológico. A biblioteca conta com acervo diversificado, com um cantinho para pesquisa (com mesa e cadeiras), mapas, revistas, globo terrestre, entre outros.

A sala de Múltiplos Recursos conta com um acervo de livros paradidáticos, jogos educativos (dama, xadrez, blocos lógicos, quebra-cabeça), um aparelho de televisão e um aparelho multimídia. A sala de informática conta com 10 mesas, 17 cadeiras e 09 computadores com monitores. Já a sala de recursos é equipada para receber alunos com necessidades educacionais especiais, além de crianças que chegam à escola com baixo desempenho. A escola respeita os alunos na sua individualidade, no seu ritmo de aprendizagem, de forma a garantir que a aprendizagem realmente se efetive.

Atualmente a escola desenvolve os seguintes projetos: Projeto meio ambiente; Projeto de leitura; Projeto raça; Projeto trânsito, Projeto dengue, Festa junina, muitos

em caráter permanente, pois em decorrência de uma amplitude, podem suscitar continuamente outros subprojetos envolvendo as diversas disciplinas e área do conhecimento. Por causa da ausência das aulas presenciais, consequência da pandemia da COVID-19, nenhum projeto foi colocado em prática no ano de 2020.

4.5.3 Escola C

A Escola Municipal C, situada em um dos maiores bairros de Rio Branco e também um dos mais pobres e violentos da cidade, oferece o Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º anos, juntamente com mais três escolas também localizadas nessa localidade.

O bairro em que a escola se situa é residencial periférico, que conta com a existência de vários estabelecimentos comerciais de pequeno porte, tais como, panificadoras, mercadinhos, farmácia e uma pequena indústria de polpa de frutas. Suas ruas secundárias não possuem calçamento adequado, e as redes de esgotos e distribuição de água podem ser consideradas precárias. É controlado por uma facção criminosa.

A clientela da escola representa as características gerais dos moradores do bairro e suas condições de vida. As famílias são, em sua maioria, naturais do próprio Estado e residem no bairro há menos de 10 anos (77%), possuindo casa própria (81%), geralmente de madeira com até três cômodos. A maioria não possui esgoto, e as ruas não são asfaltadas nem tijoladas, e algumas residências usam poço artesiano. As profissões exercidas pelos pais dos alunos oferecem baixa remuneração, sendo a renda média abaixo de 1 salário mínimo. Dos pais entrevistados, 44% exercem atividades manuais, como: pintor, marceneiro, pedreiro, carpinteiro e garçom, e 25% atuam como autônomo, técnico e militar. O desemprego atinge 12,5% dos pais de família, e 8,5% não informam a condição profissional. As mães, em sua maioria (35%) permanecem em casa cuidando dos afazeres doméstico, 14% trabalham como domésticas em casa de família, sendo, portanto, remuneradas. Das mães entrevistadas, 1,8% são estudantes. As principais profissões são: merendeira, costureira, feirante, auxiliar de enfermagem, balconista, atendente, lavadeira, secretária, pequena comerciante, camareira, cabeleireira e artesã. Os pais empregados classificam sua atividade como boa (63%), regular (14%), excelente (13%) e 10% não opinaram. Eles trabalham em dois turnos (67%) e 23% trabalham um turno.

Inaugurada no dia 01/05/1992, através do Decreto nº 3546/92, na gestão do Prefeito

Jorge Kalume, a Escola C tinha somente 2 salas de aula, atendendo nos três turnos, com um total de 122 alunos de 1ª a 4ª séries. Ela foi criada para atender as famílias que foram transferidas de uma área de risco de outro bairro. Em 21 de maio de 1992, foi nomeada a primeira gestora, exercendo o cargo até 2000. Essa escola recebeu esse nome em homenagem a um grande poeta, além de Promotor Público e Delegado de Polícia e um dos integrantes que fundou a Academia Acreana de Letras.

Em 1994, foram ampliadas mais três salas na gestão do Prefeito Jorge Viana e do Secretário Arnóbio Marques. No ano de 2001, foi nomeada a segunda gestora. Em 2003, foi realizada a ampliação e reforma da escola, com o objetivo de oferecer um ensino de qualidade à comunidade externa e, melhores condições de trabalho, atendendo atualmente 419 alunos. Ao longo dos anos de funcionamento, os índices de desempenho positivo dos alunos têm sido iguais ou superior a 90% e uma das suas maiores conquistas é o índice 0% de abandono.

A Escola C atendia, em 2020, a 23 alunos com deficiência. Dentre elas, encontramos crianças com autismo, TDAH, Síndrome de Noonan, Hipotrofia Global Severa, Baixa Visão e outras. Os alunos são atendidos, no contra turno, na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

4.6 RESULTADOS DA PESQUISA

Os dados desta pesquisa encontrados foram analisados com base na Análise de Conteúdo por categorias. De acordo com Deslandes (1994, p. 70), categoria “[...] se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada a ideia de classe ou série. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações.” Nesse tipo de análise, ocorre o agrupamento de ideias ou expressões seguindo os seguintes princípios: estabelecer um único princípio de classificação; formular um conjunto de categorias exaustivo; manter a exclusividade mútua nas categorias do conjunto (DESLANDES, 1994). Segundo os fundamentos da Análise de Conteúdo, o primeiro procedimento foi a organização de todo o material. Após sucessivas leituras, optou-se por realizar a categorização por tema, assim, os tópicos selecionados foram os seguintes:

- 3.6.1 Formação e experiência;
- 3.6.2 Educação Inclusiva;
- 3.6.3 Gestão Democrática;
- 3.6.4 Dificuldades para Inclusão;
- 3.6.5 Ações/contribuições da gestão;

A análise do questionário semiestruturado considerou o texto no todo e foi realizada por meio do levantamento e da classificação dos itens de sentido. O documento pesquisado foi o PPP das escolas. A seguir serão apresentados os resultados por meio de Quadros e de descrições que surgiram com maior frequência. Depois de analisar todo o material, foram extraídas as categorias e, em seguida, foi realizada a interpretação dos resultados, que acreditamos ser importantes no que diz respeito às questões referentes à Educação Inclusiva e à Gestão Escolar, procedimentos estes apresentados a seguir. Dividimos a análise dos resultados em duas partes, a saber: a primeira se detém somente a análise documental do PPP da escola e a segunda parte refere-se às falas dos sujeitos da pesquisa.

A entrevista foi realizada com 10 professores de 3 escolas, que ocupam a função de gestor, coordenador pedagógico e administrativo. Destes 10, conseguimos entrevistar 3 gestoras, 4 coordenadores pedagógicos e 3 coordenadores administrativos. Primeiro, depois de uma conversa falando sobre a pesquisa, enviamos o questionário semiestruturado por e-mail e já combinamos uma data para cada, conforme a disponibilidade que nos eram apresentada. No dia e hora combinada era feita a discussão conforme roteiro previamente estabelecido pelo questionário e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas foram feitas de forma individualizada.

4.6.1 Projeto Político Pedagógico

Sobre a análise dos PPP's das escolas pesquisadas e as respostas à pergunta *O Projeto Político-Pedagógico contempla a Educação Inclusiva? De que maneira?* O Quadro 2 apresenta, a seguir:

QUADRO 2 - Projeto Político-Pedagógico

TEMA	ESCOLA	RESPOSTAS
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	A	Proporcionar uma educação que seja de fato de qualidade para todos através de uma gestão democrática
	B	Não consta no PPP as questões sobre Gestão Democrática e Educação Inclusiva
	C	Educação de qualidade extensiva a todos os cidadãos, contemplando suas necessidades

Fonte: Dados da Pesquisa 2020.

A análise realizada teve como objetivo identificar se, no PPP, há referência à inclusão e se as questões relacionadas à diversidade são destacadas, ou seja, se a escola está aberta ao

reconhecimento das diferenças, incluindo os alunos com deficiência tanto no ensino regular, quanto na sala de AEE, além de verificar se consta, no projeto, aspectos relacionados com a gestão democrática. Ressaltamos que os projetos analisados das três escolas já possuem PPP há alguns anos e que eles sempre passam por uma atualização.

As instituições escolares necessitam implantar princípios que norteiam práticas democráticas na constituição político-social, fomentando a conscientização da importância da participação da comunidade escolar. O PPP é um dos instrumentos que as escolas possuem para consolidar a participação e a implantação da gestão democrática nas instituições, assim como a atenção ao paradigma da inclusão, temas recorrentes nos trabalhos de vários pesquisadores da educação nas últimas décadas. O PPP é um importante instrumento de gestão e de organização da estrutura e funcionamento da escola e possui princípios de igualdade de condições e acesso, de qualidade de ensino, de gestão democrática e liberdade no sentido da autonomia para ensinar, aprender e pesquisar. Veiga (2010) afirma que

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, 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 possível, comprometendo seus atores e autores. (VEIGA, 2010, p. 12)

Segundo Veiga (2010), questões políticas e pedagógicas são significativamente inseparáveis, pois formam um processo permanente de reflexão dos obstáculos da escola em busca de alternativas, assim como de propiciar uma vivência democrática, podendo exercer seu direito à cidadania. Já, em Gonçalves e Abdulmassih (2001), vemos que o PPP é um processo que não tem fim e que se refaz cada momento. Em suas palavras:

Planejar o desenvolvimento da escola é condição imprescindível para que as perspectivas que se têm sejam traçadas, visando intervenções responsáveis e conscientes em benefício da coletividade. Isso pressupõe que o projeto da escola possa atender as dimensões política e pedagógica que lhe são atribuídas. Política porque traduz pensamento e ação: exprime uma visão de mundo, de sociedade, de educação, de profissional e de aluno que se deseja. Tomar decisões, fazer escolhas e executar ações são todos atos políticos. Pedagógica porque nela está a possibilidade de tornar real a intenção da escola, subsidiando e orientando a ação educativa no cumprimento de seus propósitos que, sem dúvida, passam primeiramente pela formação do ser humano: participativo, comprometido, crítico e criativo. (GONÇALVES; ABDULMASSIH, 2001, p. 2)

Logo, o PPP se configura como um processo de mudança e de transformação necessárias no âmbito escolar, estabelecendo propostas para organizar as atividades desenvolvidas na escola. Os projetos analisados reconhecem a questão da diversidade e

destacam o reconhecimento e o respeito de forma a atender às diferentes necessidades dos alunos, através de métodos diferenciados. Nessa perspectiva, o diretor tem papel fundamental no processo inclusivo, visto que uma das suas atribuições é garantir o acolhimento a todos, bem como sugerir estratégias e buscar possibilidades da aprendizagem por meio de estratégias que alcancem todos os alunos. Percebemos esse reconhecimento através de alguns trechos encontrados nos projetos:

Aos alunos com deficiência é assegurado o ingresso em classes comuns do Ensino Regular. A decisão da escola de se torna uma instituição inclusiva caminha lado a lado com os pressupostos legais de proporcionar uma educação que seja de fato de qualidade para todos, respeitando sempre de direito à diversidade e proporcionando o desenvolvimento das capacidades e habilidades que os alunos já possuem. (Escola A)

A inclusão é tratada, na escola, como um processo e se fundamenta em três fatores: a presença do aluno na escola enquanto sujeito como direito de, estar na escola junto aos demais colegas de sua faixa etária e na comunidade; a participação, o relacionamento livre de preconceitos e discriminação, em ambiente acessível para que realmente todos participem das atividades escolares, com um currículo aberto e flexível e a construção de conhecimentos assegurado ao aluno estar na escola regular, participando, aprendendo e se desenvolvendo. (Escola C)

As duas escolas acima expressam, nos seus projetos, a inclusão dos alunos. A Escola B não mencionou nada nesse sentido. Nada foi dito em relação à gestão democrática e à Educação Inclusiva. Os PPPs encontravam-se em fase de reelaboração, por isso eles não estavam completos. Eis o que os gestores falaram sobre isso:

Aos alunos com deficiência é assegurado o ingresso em classe comum do Ensino Fundamental. A decisão da escola de se tornar uma instituição inclusiva caminha lado a lado com os pressupostos legais de proporcionar uma educação de qualidade para todos, respeitando sempre a diversidade e a diferença, proporcionando o desenvolvimento das capacidades e habilidades que os alunos já possuem. (P. 1, Escola A)

O Projeto Político-Pedagógico insere na sua proposta, a inclusão, a fim de garantir uma educação de qualidade, respeitando a diversidade dos alunos e realizando atendimento as suas necessidades. (P. 8, Escola C)

O PPP está sendo construído e essa pauta tem um caráter especial, já que devemos garantir que o educando tenha acesso a um conjunto de apoios e recursos que minimizem consideravelmente suas dificuldades em relação sua deficiência. (P. 7, Escola B)

O nosso Projeto Político Pedagógico contempla a educação inclusiva através do atendimento especializado na sala de aula regular com o acompanhamento do

professor mediador, atendimento na sala do AEE e outros. A educação inclusiva é contemplada no PPP, para garantir a permanência do aluno na escola de forma eficaz. (P. 5, Escola B)

Pelas falas dos gestores e coordenadores percebe-se a afirmação que o PPP da escola contempla o paradigma da educação inclusiva, valorizando o respeito às diferenças e a busca em atender as diversas dificuldades de aprendizagem que apresenta o alunado. Analisando os projetos das escolas esse dado ficou evidenciado em duas intuições de ensino, mas em uma não constava nada nesse sentido. A gestora e os coordenadores afirmaram que este estava em processo de reformulação e por isso não constava, ainda, no texto provisório.

A preocupação em relação à inclusão está citada em alguns trechos nos projetos das escolas, mais especificamente quando a conceitua e descreve sobre a política adotada pela escola:

Trabalhar com a educação inclusiva e ser de fato uma Escola Inclusiva demanda esforços e um grande trabalho de conscientização é feito construindo laços diariamente entre família e escola. Constantemente a escola busca envolver familiares, motivar alunos, conscientizar servidores, incentivá-los a participarem das formações, divulgar os serviços e projetos que a escola oferece e acima de tudo vencer o preconceito infelizmente ainda existente em parte de nossa sociedade. (Escola A)

Para a inclusão dar certo é necessário um compromisso técnico e político dos governantes, dos pais, familiares, professores, profissionais, todos os membros da sociedade. O processo de inclusão educacional exige planejamento e mudanças sistêmicas político administrativa na gestão educacional, que envolve desde alocação de recurso governamentais até a flexibilização de currículos. (Escola C)

Encontramos no texto do principal projeto da escola a ênfase na educação especial na perspectiva da inclusão, apesar das diversas dificuldades enfrentadas e citadas pelos sujeitos da pesquisa na construção de uma escola inclusiva. Apenas a escola B não consta, no seu Projeto Político Pedagógico, as bases de uma educação inclusiva. Segundo os sujeitos da pesquisa, o projeto passava por uma reformulação/atualização e não souberam dizer se o antigo projeto tinha algo sobre o tema. Sobre a necessidade de o aluno se sentir bem na escola, Boaventura (2008) afirma que:

Para que o educando se sinta incluído na escola é importante que ele se sintaparte dela, que ele considere a escola em que estuda sua, como seus professores, colegas, sala de aula; enfim, sinta-se e acredite ser parte da escola. E para que isso ocorra, todos que atuam no ambiente escolar, especialmente os gestores escolares. (BOAVENTURA, 2008, p. 69)

Encontramos capítulos referentes à Gestão Escolar Democrática, citados nos seguintes trechos dos PPPs:

A escola é conduzida através dos pilares da gestão democrática, incluindo a ampla participação dos representantes da comunidade nas ações administrativas e pedagógicas. Não existindo, assim, espaço para os que mandam e/ ou os que obedecem. Oportunizando a chance de todos sentirem-se parte fundamental do sucesso educacional dos alunos. (Escola A)

Educação de qualidade é uma busca constante das instituições de ensino. Para que isso se torne realidade é necessário um trabalho coletivo, isso acontece dentro de um contexto de ações coletivas, efetivando realmente uma gestão democrática participativa, pois atualmente os desafios contemporâneos estão presentes no cotidiano escolar, com a presença constante de conflitos a serem resolvidos e a escola como responsável por muitas tarefas, sendo a principal delas formar cidadãos para a vida. (Escola C)

Em duas escolas encontramos nos seus PPP's a referência a uma gestão escolar democrática, citando suas características e reforçando a busca da participação da comunidade, incentivando a decisão coletiva nas tomadas de decisão na escola. Apenas em uma escola não encontramos nada sobre a gestão democrática no PPP, por está passando por uma reformulação, de maneira que não foi possível ter acesso a esse novo texto.

Portanto, os projetos analisados contemplam a preocupação em conduzir a escola sob o viés da gestão democrática, aproximando-se do conceito discutido por alguns pesquisadores. A questão importante a considerar é se esses conceitos são praticados no cotidiano escolar, através de práticas democráticas, onde todos participam e têm direito a voz. Além disso, se as instituições como conselho escolar, conselho de classe e associação de pais e mestres estão ativos e deliberam sobre as questões importantes da escola.

Percebemos que os projetos presentes na unidade escolar são diversos e que fazem menção ao paradigma da inclusão, além de outros assuntos relacionados com a temática educação inclusiva. De acordo com a análise dos projetos, observamos que os alunos com deficiência participam dos projetos existentes e oferecidos pela escola e pela SEME, como o Projeto Bilingue. A Secretaria Municipal de Educação possui calendário de encontros que incentivam e orientam as escolas como construir e reformular o PPP anualmente. As escolas afirmam que colocam em prática o que foi discutido com a comunidade sobre a questão da inclusão de todos os alunos, na busca do seu desenvolvimento integral. Esse pensamento dialoga como que Rosa (2009) comenta, a seguir:

Na perspectiva de uma educação inclusiva, é necessário que as políticas educacionais locais sejam organizadas a partir do comprometimento com o desenvolvimento de todos os alunos. Dessa forma, a estruturação do PPP deve considerar, em suas bases, o acesso e a permanência dos alunos com necessidades especiais que farão parte desse contexto e dessa diversidade escolar. Assim, é importante que toda a comunidade escolar se comprometa não só com sua elaboração, como também com

a aplicação de princípios e finalidades que serão norteadores das práticas escolares inclusivas. (ROSA,2009, p. 132)

Observamos que os PPP's analisados apresentam algumas lacunas (escolha do diretor, critérios para concorrer e etapas, diferença entre a integração e inclusão, dentre outras), mas nos possibilita acreditar que buscam trilhar caminhos que considerem o respeito às diferenças e o objetivo principal de proporcionar, inclusive aos alunos com algum tipo de deficiência, uma educação de qualidade. Apesar de encontrarmos, em dois dos PPPs das escolas, partes relacionadas a Gestão Escolar e à Educação Inclusiva, podemos constatar, através da entrevista e de conversas informais, que o documento foi elaborado, mas encontram-se desatualizado no que diz respeito a conceitos e à legislação vigente. O projeto passará por uma atualização, mas quem tem essa incumbência é o gestor ou o coordenador, de forma isolada. Como já vimos o PPP não é construído individualmente pelos gestores escolares, mesmo que estes tenham um papel fundamental na organização e no incentivo para que todos possam contribuir, conforme vemos em Gonçalves e Abdulmassih (2001):

Poderá constituir-se uma escola democrática, onde as decisões são tomadas no coletivo, superando assim os grandes conflitos, eliminando relações competitivas, corporativas e autoritárias, diminuindo a fragmentação do trabalho, tornando-se monobloco que trabalha em uma única direção, saindo, portanto de relações autoritárias e verticais para relações horizontais e dialógicas. É, com certeza, a forma mais viável de se conduzir o processo educativo. (GONÇALVES; ABDULMASSIH, 2001, p. 5)

Portanto, a efetiva participação da comunidade escolar mostra-se como uma possibilidade necessária no processo de construção e execução do PPP. Nas escolas visitadas constatamos também que o PPP fica sob a guarda do gestor escolar, e os outros administradores (coordenadores) e funcionários (incluindo os professores) não sabiam dizer onde esse documento se encontra para leitura e análise.

A seguir iremos analisar as falas dos sujeitos da pesquisa referente a temas sobre a formação e experiência, concepções sobre educação inclusiva e gestão escolar democrática, dificuldades para a construção de uma escola inclusiva e as ações realizadas pela gestão na implementação de uma educação inclusiva de qualidade.

4.6.2 Formação e experiência

Ao analisar as entrevistas dos participantes sobre sua formação e experiência docente, percebemos que os gestores escolares possuem curso superior e 80% são formados em Pedagogia, além de possuírem experiência docente. A eles foi perguntado o seguinte: *Qual sua formação inicial (graduação e pós-graduação)? E quantos anos de atuação no*

magistério como docente e gestor(a) de escola? As respostas dos gestores escolares nos permitiram construir o Quadro 3, que apresentamos a seguir:

Quadro 3 - Formação e Experiência

TEMA	ESCOLA	FORMAÇÃO	EXPERIÊNCIA
FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA	A	Geografia	6
	A	Pedagogia	10
	A	Pedagogia	4
	B	Pedagogia	2
	B	Pedagogia	5
	B	Processos Escolares	12
	B	Pedagogia	3
	C	Pedagogia	1
	C	Pedagogia	12
	C	Pedagogia	1

Fonte: Dados da pesquisa 2020.

Em relação à formação inicial dos gestores escolares percebemos que os entrevistados têm formação superior e habilitação mínima para o exercício de suas atividades, conforme é previsto pela LDBEN nº 9.394/1996, a seguir:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, art. 62)

A PNEPEI (2008) anunciava que a formação de professores para o atendimento da Educação Especial e demais profissionais para a inclusão é de grande relevância. Logo, a formação inicial e a formação continuada passaram a ser campos de estudos importantes, como podemos perceber no seu texto:

Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial. (BRASIL, 2008c, p. 17-18)

Sobre isso Flores (2018) afirma que:

A formação inicial e continuada propicia ao futuro profissional e aos que já estão atuando, o conhecimento do público alvo da educação inclusiva e o desenvolvimento de estratégias metodológicas de ensino que atenda a especificidade de cada aluno. Nesse contexto, a escola como representação do entorno social na educação e na inclusão das pessoas com deficiência, passa a constituir-se como lócus privilegiado de observatório e estudo para a realidade. (FLORES, 2018, p. 120)

Os integrantes da equipe gestora, sem exceção, são professores efetivos com experiência em sala de aula. Como todas as três escolas pesquisadas atendem somente ao Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), os gestores escolares possuem o curso de Licenciatura em Pedagogia como formação inicial, com exceção de duas gestoras, que possuem formação em Licenciatura em Geografia e em Processos Escolares. É de extrema importância uma formação inicial que contemple a compreensão de educação, escola, sociedade e mundo e que estimulem a articulação entre teoria e prática, analisando o contexto político e social em que a escola está inserida. Concordamos com as ideias de Feldmann (2009), quando afirmaque:

Formar professores com qualidade social e compromisso político de transformação tem se mostrado um grande desafio às pessoas que compreendem a educação como um bem universal, como espaço público, como um direito humano e social na construção da identidade e no exercício de cidadania [...] O princípio norteador que nos ancora nessa busca de conhecimento consiste em compreender o fenômeno educativo sempre como uma tarefa inconclusiva e perspectiva [...]. As pessoas não nascem educadores, se tornam educadores, quando se educam com o outro, quando produzem a sua existência relacionada com a existência do outro, quando produzem a sua existência relacionada com a existência do outro, em um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento mediante um projeto existencial e coletivo de construção humana. (FELDMANN, 2009, p. 71-72)

Cunha (2013) esclarece sobre a distinção entre a formação inicial e a formação continuada:

Tendo em vista uma dimensão mais pontual, a literatura vem assumindo, enquanto possibilidades formais de desenvolvimento profissional dos professores, dois espaços preferenciais: o da formação inicial e o da formação continuada. Por formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração. Já a formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação. (CUNHA, 2013, p. 4)

Em relação à formação inicial, 08 (80%) dos participantes cursaram a graduação em

Pedagogia, e 01 cursou História e 01 cursou Processos Escolares, ou seja, somente 20% possuem formação em outra área que não seja Pedagogia. No entanto, os 10 entrevistados na pesquisa demonstram uma preocupação com a qualificação para o cargo de gestor escolar, tendo no currículo a formação em nível de pós-graduação *lato sensu* na área ou afim. Essa busca vem ao encontro dos estudos de André (2010), quando afirma que:

Não há dúvida que o professor tem um papel fundamental na educação escolar, mas há outros elementos igualmente importantes, como a atuação dos gestores escolares, as formas de organização do trabalho na escola, o clima institucional, os recursos físicos e materiais disponíveis, a participação dos pais, as políticas educativas. (ANDRÉ, 2010, p. 177)

Seguindo nesse mesmo pensamento em relação a formação do gestor escolar, Marins (2009) ressalta a necessidade de:

Uma formação que favoreça a aliança da teoria com a prática, a associação entre o pensar e o fazer de forma contextualizada, o planejar e o executar, o dirigir e o participar, o saber fazer e o cobrar, o criar e o exercitar atitudes de cooperação, de colaboração, de integração, de respeito mútuo; atitudes de liderar a equipe e relacionar-se de forma humana, de comunicar e ouvir, de teorizar e construir conhecimentos, de desconstruir e construir novos cenários escolares, de motivar e ser motivado, de mobilizar grupos, enfim, de desenvolver-se como pessoa e profissional. Eis a chave dessa formação, que deve centrar seu foco no indivíduo, ressaltando a importância da construção desse conhecimento com convicção de que o processo de gestão é um processo compartilhado com a equipe, e ao mesmo tempo reconhecer que as características do líder são fundamentais para o bom desempenho da escola. (MARINS, 2009, p. 231-232)

Em relação à formação na área da Educação Inclusiva, percebemos que apenas 05 possuem essa formação através de cursos de pós-graduação (especialização), mas 50% dos gestores não possuem nenhuma formação nessa área. Isso nos mostra que pelo menos metade dos participantes possuem interesse em obter conhecimentos mais consolidados na área.

Em relação à formação continuada, 100% dos gestores entrevistados relataram que se fazem presentes em seminários, congressos e encontros promovidos pela SEME e pela própria escola, através dos grupos de estudo, que se reúnem mensalmente para discutirem e estudarem sobre temas importantes em relação à prática pedagógica, conforme encontramos em algumas falas dos gestores:

Existe a formação continuada dentro da escola, através do Coordenador Pedagógico e do professor da sala de AEE, que ministram mensalmente, nos grupos de estudo, realizados na escola, conteúdos voltados às necessidades dos professores. A própria SEME tem um cronograma de formações mensais aos professores regentes e professores mediadores de caráter específico. (P.2, Escola A)

Geralmente as formações continuadas acontecem em parceria com a SEME, no

decorrer do ano letivo. Mas, procuramos, dentro dos grupos de estudo, também estar fornecendo formação continuada através da coordenação e dasala de AEE. (P. 10, Escola C)

Nós temos ações contínuas de grupos de estudo e formação continuada discutindo sobre a Educação Inclusiva, bem como quando necessário sentarmos e discutirmos novas ações em prol do bom andamento escolar. (P.7, Escola B)

Todos os relatos seguem o mesmo esboço, manifestando que há um processo de formação continuada na escola já consolidada, além dos momentos de capacitação, com trocas de informações sobre leis e resoluções ou mesmo com atendimento para resolver dúvidas pontuais referentes à Educação Inclusiva. Isso mostra o interesse dos gestores em discutirem e compreenderem sobre as bases referentes ao paradigma da inclusão. Santos (2016) argumenta que:

Entende-se que a formação continuada do gestor escolar na área da Educação Especial e da inclusão pode ser um importante instrumento para consolidar valores de aceitação das diferenças promovendo uma cultura de convivência que reconheça a educação como um direito de todos. Desta forma, para além da superação de barreiras atitudinais de respeito ao diferente, o conhecimento subsidia, revela e desvela questões tangenciais às questões da gestão que não estão dadas ou até mesmo podem ser resolvidas promovendo o acesso ao saber sistematizado àqueles que já são excluídos não somente por um rótulo de deficiente, mas pela própria condição social. (SANTOS, 2016, p. 76-77)

Ainda sobre a importância da formação continuada dos gestores sobre a educação inclusiva, Santos (2016) observa que há interesse pela questão demonstrado pela maioria na busca por uma formação na área, inclusive de cursos *lato sensu* e participações em encontros formativos, seminários e cursos de curta duração, podendo destacar: Libras, Braille, Soroban, Educação Especial e inclusiva, tecnologia assistiva, curso em TDAH e Baixa Visão e outros, ainda que estas opções estejam restritas às que são promovidas pela própria rede através da SEME. Sobre isso, Silva (2018) afirma que:

A formação de professores em serviço, no que diz respeito à educação inclusiva, precisa estar centrada no reconhecimento dos estudantes e de suas diferenças que os caracterizam. Ou seja, é importante que nestes espaços de formação o professor traga para o grupo elementos que auxiliem na reflexão sobre as práticas que podem ser desenvolvidas, que considerem os anseios educacionais dos estudantes e suas potencialidades. É relevante considerar que este processo não é fácil, porém, também não é impossível. (SILVA, 2018, p. 82)

Sobre a formação continuada, Mantoan (1997) acredita que é necessária:

Uma proposta inclusiva implica, pois, em uma escola que se identifica com princípios educacionais humanizadores e cujos professores têm um perfil que é compatível com esses princípios e com uma formação que não se esgota na graduação e nos cursos de pós-graduação. Eles estão continuamente se atualizando,

para conhecer cada vez mais de perto os seus alunos, em suas peculiaridades de desenvolvimento, para promover a interação entre as disciplinas escolares, para reunir os pais, a comunidade, a escola em que exercem suas funções, em torno de um projeto político-pedagógico estabelecido por esse grupo. (MANTOAN, 1997, p. 11)

Outro aspecto que chamou a atenção foi o fato de que somente um único coordenador possui Mestrado em Educação (10%). A grande maioria possui, no máximo, uma ou duas especializações, não dando continuidade aos estudos a nível de Mestrado ou Doutorado.

Em relação ao tempo de experiência no magistério e na função de gestor, verificamos que as equipes gestoras estão entre três anos e 12 anos (70%), o que leva ao entendimento que são conhecedores da realidade que a instituição vivencia em sua trajetória. Os demais entrevistados atuam na gestão há menos de três anos (30%).

Verificamos que o perfil dos entrevistados é pouco diverso no que concerne à formação, com centralidade na habilitação mínima necessária para o exercício da atividade docente em Educação Básica. No entanto, quanto ao tempo de atuação na escola, notamos que somente 03 gestores tem menos de 3 anos que administra a escola, ou seja, estão no seu primeiro mandato como gestor escolar.

Percebe-se, mais uma vez, a importância da formação das pessoas que compõem a gestão escolar, já que estes necessitam de suporte para conduzir o processo de ensino aprendizagem, visto que, na busca de conhecimento, se não houver trocas de experiências, ocorrerá uma sobrecarga nos ombros de uma única pessoa, o que termina por não desempenhar a função de forma eficaz. Sobre essa questão Veiga (2008) diz que:

A formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar. [...] Por essa ótica, formação assume uma posição de inacabamento, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a preparação profissional. O processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim. É inconcluso e auto formativo. (VEIGA, 2008, p. 15)

Lück (2000) enfatiza a necessidade da vinculação de uma formação que esteja vinculada com as questões metodológicas à gestão democrática e participativa:

Além das questões teórico-metodológicas dessa formação, que deve estar de acordo com a concepção de gestão democrática preconizada, é necessário ressaltar a necessidade de os sistemas de ensino adotarem uma política de formação continuada de gestores, de modo a estabelecer unidade e direcionamento aos seus programas e cursos. Um fator limitador desse investimento seria a periodicidade frequente de troca de dirigentes, tal como atualmente ocorre. Portanto, é necessário articular política de formação com política de gestão. (LÜCK, 2000, p. 32)

Algo que também nos chama a atenção é a predominância de mulheres no cargo (80%), revelando a perspectiva histórica da associação do exercício do magistério com a maternidade, induzindo à crença de serem as mulheres mais afinadas com os meios e fins da educação.

A formação e a experiência dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem deve ser valorizado e estimulado por todos que compõem a gestão escolar. Esse incentivo precisa está diretamente ligada a formação com vista a atender as práticas de gestão na perspectiva da efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Outro aspecto importante destacado nas falas dos sujeitos da pesquisa diz respeito à concepção de educação inclusiva. Sobre isso, alguns aspectos serão discutidos a seguir.

4.6.3 Concepções da Educação Inclusiva

Quando questionamos os gestores escolares sobre o que entendem por Educação Inclusiva, percebemos que todos consideraram sua escola inclusiva, porém apontaram concepções diferentes, conforme iremos demonstrar a seguir. As perguntas feitas foram: *Para você o que seria uma Educação Inclusiva? Você considera a escola que administra inclusiva? Por quê?* Eis as respostas no Quadro 3.

Quadro 4 – Concepções da Educação Inclusiva

TEMA	ESCOLA	RESPOSTA
Educação Inclusiva	ABC	Inclusão de diferentes Juntar no mesmo ambiente Igualdade de oportunidades

Fonte: Dados da pesquisa 2020.

Em relação a essa temática, observou-se que houve uma dificuldade para se conceituar a Educação Inclusiva, pois alguns entrevistados ainda não conseguem diferenciar a inclusão da integração, como podemos observar nas seguintes falas:

*Educação Inclusiva significa a inclusão de **diferentes alunos** com origens, habilidades e necessidades diferentes.* (P. 1, Escola A).

*A Educação Inclusiva é quando **juntamos**, no mesmo ambiente, crianças, e valorizamos a habilidade e capacidade de cada uma, respeitando seu limite.* (P. 6, Escola B).

*Como uma concepção de ensino que garante aos alunos **portadores de necessidades especiais**, o direito à educação, com igualdade nas oportunidades de aprender com o outro.* (P. 8, Escola C).

Percebemos que alguns gestores escolares ainda acreditam que a inclusão diz respeito

somente aos alunos que possuem algum tipo de deficiência, diminuindo a população que faz parte do atual paradigma da Educação Inclusiva, já que ela não se limita somente a atender os alunos da Educação Especial, mas de garantir as condições de aprendizagem de todos os alunos. Os gestores escolares, também acreditam que somente pelo fato de termos alunos com deficiência estudando junto com os outros alunos já se configura como inclusão.

Constatamos, pelas falas dos gestores escolares, a desatualização nos termos utilizados pela nova política da educação inclusiva, na qual deixou de utilizar a nomenclatura “portadores de necessidades especiais” e passou a chamar de “pessoas com deficiência”. Isso não é somente uma mera mudança de nomes, mas a construção de uma verdadeira sociedade inclusiva, que passa também pelo cuidado com a linguagem, reforçando a construção de uma verdadeira cultura inclusiva, demonstrando o respeito em relação às pessoas com deficiência, que antes de ter deficiência é, acima de tudo, uma pessoa. Mantoan (2013) aborda, de forma clara, o conceito de inclusão:

Inclusão consiste na capacidade de entender e receber o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência, física, para os que têm comportamento mental, para os superdotados, e para toda criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com outro. (MANTOAN, 2013, p. 96)

Portanto, as escolas que desejam se tornar inclusivas necessitam estar aptas ao recebimento dos alunos com deficiência e demais diferenças individuais, sendo necessária a existência de uma estrutura que contemple esses alunos. Sobre essa questão, Sassaki (2003) ressalta que há uma grande diferença entre a integração e a inclusão, já que, na integração, o aluno com deficiência precisa estar preparado para receber o ensino na sala comum, na inclusão, a preparação do aluno faz parte do processo de ensino na sala de aula regular.

Percebe-se, pelas falas dos sujeitos da pesquisa, que ainda é muito patente na concepção de inclusão dos gestores escolares a ideia de que se temos alunos com e sem deficiência estudando juntos na mesma escola então a instituição torna-se inclusiva. Entretanto, colocá-las para estudar juntas não quer dizer que a escola é inclusiva. Precisa ter uma atenção, por parte da comunidade escolar, sobre a importância de conhecer as necessidades individuais de cada um, como também de atendê-las.

Historicamente, o acesso à matrícula era dificultado e, muitas vezes justificado pela falta de condições da rede para atender as crianças com deficiência, o que não se configurava como prioridade e ficava centralizada em poucas escolas (sistema paralelo ao das classes

comuns) ou em classes comuns. Essa prática vigorou principalmente até a PEEPI. De acordo com Melo e Ferreira (2006),

Essa característica - da inclusão educacional em processo - pode estar presente em nossa realidade de formas dicotomizadas e de variadas e inesgotáveis maneiras. Por exemplo, um diretor recusa sutilmente o atendimento sob o pretexto de desejar o melhor lugar para o aluno, quando o outro reafirma a qualidade do espaço pedagógico sob a sua gestão, considerando o desafio do atendimento enquanto possibilidades para uma práxis que eleve a escola em sua dimensão pedagógica. (MELO; FERREIRA, 2006, p. 29)

Não se pode negar que a democratização do ensino, ocorrido nas últimas décadas, tem oportunizado o acesso às escolas a um percentual significativo de crianças nas mais diversas condições socioeconômicas, proporcionado por políticas reparadoras, ainda que não atenda a sua totalidade. Para Mantoan (2006), tanto os gestores como os profissionais da equipe pedagógica da escola regular devem se abrir a esse norte educacional, não como um desafio, mas como uma mudança efetiva de paradigmas, como inferimos de suas afirmações:

[...] a educação inclusiva tem sido caracterizada como um novo paradigma que se constitui pelo apreço à diferença como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito com diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas. (MANTOAN, 2006, p. 40)

Pelas falas dos gestores escolares que participaram da pesquisa podemos perceber que alguns afirmam que a Educação Inclusiva é aquela que insere todos os alunos, como podemos observar nas falas, a seguir:

A educação atende a todos, considerando suas limitações e garantindo o pleno desenvolvimento do educando, além de priorizar a aprendizagem. (P. 4, Escola B)

Promover a interação entre todos os alunos da escola na perspectiva de garantir uma educação de qualidade para todos, independentemente da deficiência. (P. 5, Escola B)

Acredito que seja a educação que dá acesso a todos com a mesma oportunidade e qualidade para todas as pessoas. (P. 10, Escola C)

Essa visão de que a inclusão se caracteriza pelo ensino a todos está de acordo com as determinações do MEC (BRASIL, 2004), visto que ele adverte que o papel assumido pela escola deve privilegiar o ensino para todos. Segundo Martins (2006) as diretrizes do MEC (BRASIL, 2004), esse atendimento a todos ocorre quando as diversidades e necessidades são atendidas e suas potencialidades são valorizadas. Entretanto, essas concepções acima nos mostram que os gestores acreditam que poderão ter alunos com deficiência estudando com alunos

sem deficiência já se configura uma Educação Inclusiva. Se não houver uma sensibilidade em descobrir qual seria a dificuldade de aprendizagem de cada aluno e a busca em encontrar solução para tal, o estar junto não é suficiente para termos uma educação de qualidade para todos.

A ideia da não negação da matrícula expressa por alguns gestores escolares está ligada à do cumprimento de uma exigência legal e ao receio de sanções, que ainda são ranços históricos de práticas segregadoras que aparecem implícitos em alguns depoimentos. O reconhecimento do acesso educacional da clientela enquanto direito assegurado desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, e fortemente fomentado pelos documentos e convenções internacionais da década de 1990, perpassa pelo consenso de 100 % dos gestores escolares, refletindo, muitas vezes, o entendimento de que a socialização advinda da oportunidade de frequentar os mesmos espaços que outras crianças seja suficiente. A Declaração de Salamanca (1994) reforça essa concepção quando afirma

[...] que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiências e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minoria linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (BRASIL, 1994, p. 17-18)

Infelizmente ainda temos um longo caminho a trilhar para que os gestores escolares possam ter a compreensão desse novo paradigma da Educação Especial fazendo com que possam propor ações no cotidiano escolar. Através das falas dos gestores ainda percebemos a vinculação do público alvo da Educação Especial no conceito de educação inclusiva. Mas já vislumbramos um caminho percorrido na busca em atender as necessidades de aprendizagem individual de todos os alunos, oportunizando a ampliação das potencialidades inerente a todo ser humano, como percebemos através das seguintes falas:

Educação Inclusiva é disponibilizar as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, mesmo diante de diferenças que são as especificidades de cada um, que pode ser alguma deficiência, exigindo adaptações no atendimento desse sujeito, que pode apresentar uma deficiência ou não. (P. 2, Escola A)

Uma corrente educacional responsável pela reformulação do processo de ensino e aprendizagem em todas as escolas, pensada inicialmente para a inserção de alunos com deficiência. Hoje a educação inclusiva abrange todo o alunado com sua respectiva diversidade, seja ela oriunda de uma deficiência, transtorno, superdotação, estudantes em fluxo migratório, em situação de vulnerabilidade social, enfim, tornou-se uma corrente educacional que visa o reconhecimento, respeito e mudanças a forma de olhar, planejar e trabalhar as diferenças individuais de nossos alunos, oportunizando

didáticas diferenciadas que favoreça todo o corpo discente. (P. 3, Escola A)

Os discursos sobre a inclusão contemplam, na sua totalidade, o atual paradigma sobre a educação inclusiva, reafirmando que as instituições de ensino estão abertas e dispostas a aperfeiçoar suas ações e práticas considerando a individualidade comum a todos que compõem seu corpo discente, promovendo um convívio respeitoso em relação às diferenças e a busca em atender as dificuldades de aprendizado de todos alunos .

Em relação à questão que o participante considera a escola que administra/coordena de forma inclusiva e que demonstra ações que comprovem isso (ou não), percebemos que todos os 10 (dez) sujeitos da pesquisa consideram suas escolas inclusivas, apesar da fala do P 9 da escola C contrariar o atual paradigma da educação inclusiva em relação a adaptação curricular, como observamos nas seguintes falas:

Sim, pois temos espaços e boa vontade de aprender, estamos abertos a novos desafios como adaptações curriculares, valorizamos as conquistas dos alunos e respeitamos as diversidades procurando preparar o aluno para uma vida com autonomia. Reconheço que ainda falta muito; temos muito o que aprender, aprimorar e criar recursos didáticos para o pleno desenvolvimento do aluno. (P.9, Escola C).

Posso afirmar, com convicção que a busca de professores e mediadores e equipe gestora trilha no mesmo sentido. Podemos citar: acolhimento contínuo das crianças e garantia de que eles participem de todos os momentos e ambientes de aprendizagem; relatório inicial diagnóstico constando o conhecimento consolidado pelo educando no ano anterior, bem como, as dificuldades existentes, a ideia é que o professor regente e mediador planeje considerando a necessidade de aprendizagem; planejamento do mediador acontece junto com o professor regente da turma, de modo que a rotina do mediador seja adaptada considerando a necessidade do aluno. (P. 4, Escola B).

Para que tenhamos uma escola inclusiva não basta somente em colocar crianças com deficiência estudando no ensino regular. Além da formação continuada de professores, das salas de AEE, de um ambiente acolhedor, a inclusão exige uma flexibilização do currículo para atender a demanda e as necessidades individuais de todos os alunos. Nesta direção, Santos (2009) destaca que:

Inclusão não é a proposta de um estado final ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas deficientes, ou de quaisquer outros grupos de excluídos, isoladamente, no mundo do qual tem sido geralmente privados. Inclusão é um processo, e como tal, reitera princípios democráticos de participação social plena. Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão se refere, portanto, a todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão, em qualquer arena da sociedade em

que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres. (SANTOS,2009, p. 12)

O objetivo da inclusão deveria ser a participação dos alunos com deficiência em atividades escolares sem haver negligência quanto às suas questões de aprendizagem. Esse pensamento está exemplificado na fala seguinte:

Ser incluído dentro do ensino regular para participar. Considero a inclusão um grande ganho, por dar oportunidade de todos estarem incluídos, ao invés de estarem à margem da escola regular, participando das atividades junto com os demais alunos. (P. 2, Escola A)

Conforme o MEC (2008), todos devem ter acesso aos diferentes conteúdos, então, para que haja uma aprendizagem, a escola deve ser organizada para proporcionar uma adaptação do conteúdo e metodologias que possam alcançar a todo o alunado. Ratificando essas ideias, Mittler (2013) diz que:

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação. O objetivo de tal reforma é garantir o acesso e a participação de todas as crianças em todas as possibilidades de oportunidades oferecidas pela escola e impedir a segregação e o isolamento. Essa política foi planejada para beneficiar todos os alunos, incluindo aqueles pertencentes a minorias linguísticas e étnicas, aqueles com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, aqueles que se ausentam constantemente das aulas e aqueles que estão sob o risco de exclusão. (MITTLER, 2013, p. 25)

Outro conceito para a educação inclusiva, destacado pelas respostas dos entrevistados, foi a visão de que ela possibilita que esse aluno seja visto como igual, apesar das oportunidades não serem iguais, como se percebe nas seguintes falas:

Acredito que seja a educação que dá acesso a todos com a mesma oportunidade e qualidade para todas as pessoas. (P. 10, Escola C)

É uma concepção de ensino que garante aos alunos com deficiência o direito à educação com igualdade nas oportunidades de aprender com o outro. (P. 8, Escola C)

O processo em que insere o aluno com deficiência nas escolas regulares, oportunizando ao aluno acesso pleno ao currículo escolar do ano em que está inserido, com igualdade e respeito as suas diferenças [...] desenvolvendo áreas de comprometimento sócio afetivo, emocional, motor e etc. (P. 9, Escola C)

Esse pensamento diverge do entendimento de igualdade que é proposto pela inclusão,

pois, como explica Martins (2006), o princípio de igualdade que fundamenta essa proposta constitui-se na igualdade jurídica, ou seja, na igualdade de oportunidade. Assim, todo aluno deve ter o direito a receber o ensino em sala comum e deve ter o direito de ser reconhecido inclusive como desigual, aceito e valorizado enquanto cidadão. Não implica em ser considerado igual ao outro, mas em ter sua diversidade respeitada. Alguns gestores enaltecem que a formação é destaque na construção de uma escola inclusiva e afirmam que precisa haver modificações e preparação dos professores para que isso aconteça. As falas seguintes exemplificam esses pensamentos:

A educação inclusiva ainda caminha a passos lentos. Ainda temos muitos professores mal preparados, assim como auxiliares e mediadores despreparados também. (P. 9, Escola C)

Acredito que já avançamos muito no que diz respeito ao ensino inclusivo. Porém, precisamos ainda capacitar nossos profissionais de maneira geral para desenvolvermos um trabalho que respeite as diferenças e acabe com a discriminação. (P. 6, Escola B)

Ainda estamos longe do ideal. Caminhamos a passos lentos diante dessa oferta e também da qualidade a ser oferecida para todos. Ainda precisamos nos qualificar mais para poder garantir essa qualidade. (P. 10, Escola C)

Essa ideia de ver todos os alunos como iguais, que, de acordo com Laplane (2007), representa um discurso que, após muitas análises críticas, pode ser desmontado. Por trás da ideia de que “[...] na escola todos são iguais, as oportunidades são as mesmas para todos e o acesso à educação é garantido a todos os cidadãos” (p. 13) há, como consequência “[...] seu efeito perverso e desmoralizador, principalmente nas classes, camadas e grupos sociais mais desfavorecidos, que incorporaram o discurso do fracasso como algo próprio, naturalmente inerente a eles.” (p. 13). Esse discurso de igualdade de oportunidades pode atrapalhar na busca de ações e métodos que possam atender às necessidades que todos os alunos têm em aprender. Todos precisam de uma forma que contemple seu jeito singular de aprender. Essa concepção é ressaltada nas falas:

A educação inclusiva é ter o mesmo acesso à escola perante toda a turma. A partir do momento que todos têm essa oportunidade de estar junto com outros da mesma idade e independente de suas limitações, na verdade ele é igual àquela pessoa. Todos nós temos nossas diferenças, mas nós todos somos, perante Deus, iguais. (P. 2, Escola A)

Procuramos tratar os alunos com deficiência igual aos outros [...]. Precisamos promover a participação de todos os alunos de forma igual. (P. 5, Escola B)

Percebemos que alguns gestores acreditam nos significativos avanços para que se efetive a inclusão na rede, sendo considerada a que mais apresenta evidências no esforço conjunto de tornar-se inclusiva em comparação com outras redes de ensino. No entanto, eles também denunciaram que essa prática ainda ocorre de forma muito precária devido a vários aspectos nos âmbitos político, social-familiar e pedagógico, que precisam ser melhor considerados, como a formação inadequada de professores, a falta de recursos didáticos-pedagógicos, e a omissão das famílias.

Infelizmente a educação inclusiva ainda é muito precária, pois não basta matricular, é necessário fortalecer a formação dos professores, viabilizado através de políticas públicas. [...] como o acompanhamento pedagógico e o acompanhamento familiar também é muito importante para o desenvolvimento dos alunos com deficiência. (P. 8, Escola C)

Ainda acho a inclusão em geral muito tímida e necessitando avançar muito, principalmente na questão da formação de profissionais, na confecção de recursos didáticos-pedagógicos adequados, além de uma maior participação da família. (P. 4, Escola B)

Nas falas dos gestores podemos perceber a indicação clara que ainda há uma ligação entre a questão do fracasso do aluno com a necessidade de ajustes e adaptações por parte das instituições, demonstrando que se encontram em um processo que prossegue rumo ao entendimento de uma efetiva concepção de inclusão.

Ficou evidente nas falas dos gestores que as escolas ainda estão em um processo de compreensão do que realmente vem a ser a inclusão, buscando entender e atender às necessidades individuais de aprendizado do alunado através da formação continuada ou de cursos de pós-graduação, ainda que persistam outros entraves graves como a formação inicial de professores, a falta de material didático, dentre outros. Porém, apesar desses obstáculos, já existe a compreensão da necessidade de um novo olhar na condução do processo ensino aprendizagem, que contemple a todos, buscando oferecer uma qualidade de ensino, não somente aos alunos que possuem algum tipo de deficiência física ou intelectual, mas também aos que não as possuem.

4.6.4 Concepções de Gestão Escolar Democrática

Em relação ao tema “Gestão Democrática”, foram consideradas as respostas obtidas por meio do seguinte questionamento: *Para você, o que é uma gestão democrática?* A categorização dos dados obtidos por essas perguntas revelou as seguintes categorias, expressas no Quadro 5.

Quadro 5 - Concepções da Gestão Escolar Democrática

TEMA	ESCOLA	RESPOSTAS
GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA	A	Todos participam do processo
	B	Gestão onde todos participam
	C	Participação da comunidade escolar

Fonte: Dados de pesquisa 2020.

Percebemos que os entrevistados não relacionaram, de forma direta, a gestão democrática ao educar para a diversidade, no entanto, a maioria a entende como a descentralização do poder com o saber ouvir todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem, como podemos perceber nessas falas:

Gestão democrática é aquela onde todos são ouvidos e participam dos processos de decisão. Assim, o gestor tem menos chance de errar ou tomar uma decisão que não seja democrática. (P. 2, Escola A).

Uma gestão onde todos participam, opinam e contribuem com ações diárias para o crescimento da instituição escolar e o aprimoramento das atividades funcionais de cada servidor da escola. (P. 4, Escola B)

É a gestão que permite a participação social da comunidade escolar na pessoas dos professores, alunos, pais, equipe pedagógica, funcionários de apoio e direção. Juntos participando de toda ação desenvolvida na escola. (P. 10, Escola C)

Paro (2011) entende que a gestão democrática surge como um movimento de descentralização do poder, não devendo estar nas mãos somente de uma pessoa, implica na participação de todos (gestão, coordenação, professores, pais e alunos) na tomada de decisões. Para ele,

Sem a aceitação mútua como forma de relação e como ideal a ser constantemente perseguido — isto é, como meio e como fim da ação política — não pode haver verdadeira ação democrática. Por isso, além das regras formais (e mesmo para garantir a criação de regras adequadas) é preciso uma concepção democrática (de aceitação do outro como legítimo sujeito) para orientar todas as condutas e a impregnar todos os espíritos na escola. A consequência disso poderá ser um maior aproveitamento das ricas potencialidades democráticas da relação pedagógica com o fim de tornar mais democrática a administração escolar. Assim como é preciso “administrar” o pedagógico, para coerir meios e fins e para propiciar eficácia na realização dos objetivos, é preciso “pedagogizar” a administração escolar, para que ela se faça mais dialógica e mais democrática. (PARO, 2002, p. 21)

Segundo as pesquisas de Paro (1997, 2001, 2002, 2015, 2018), a participação popular acontece ao se descentralizar o planejamento e flexibilizar a gestão, o que permite que a comunidade assuma papéis antes desempenhados apenas pelos gestores oficiais. Sobre a participação da comunidade na escola e a partilha do poder decisório, Paro (1997), afirma que:

Entende-se a participação da comunidade na escola como sendo a partilha do poder, a participação na tomada de decisões. Se uma administração, por mais colegiada que seja, não incluir a comunidade, corre-se o risco de compor apenas mais um arranjo entre os funcionários do Estado. (PARO, 1997, p. 32)

Percebe-se uma sintonia entre as percepções de Paro e de algumas citações dos gestores escolares, quanto à participação comunitária como fortalecimento da gestão democrática no âmbito da escola pública. Faz-se necessário perceber que a gestão participativa, na percepção de Paro, deve incluir obrigatoriamente membros da comunidade escolar, e é indispensável que haja uma gestão responsiva, ou seja, capaz de ouvir e se fazer ouvir, comprometida com as necessidades da coletividade. Paro (2015) reforça esse conceito levando em conta a figura do gestor escolar, que,

Pela peculiaridade democrática e pública de sua função, o dirigente escolar precisa ser democrático no sentido pleno desse conceito, ou seja, sua legitimidade advém precipuamente da vontade livre e do consentimento daqueles que se submetem à sua direção. Nesse sentido, há que se pensarem formas de escolhas democráticas que superem o anacrônico processo burocrático de provimento por concurso, bem como a clientelística nomeação político-partidária, as quais costumam, ambas, impingir aos trabalhadores e usuários da escola uma figura estranha à sua unidade escolar e a seus interesses mais legítimos. (PARO, 2015, p. 115)

Portanto, analisando os discursos dos gestores escolares, mesmo não sendo questionados sobre temas como responsabilidade e flexibilidade, eles compreendem que tais quesitos são fundamentais para a construção de uma escola democrática, como percebemos na fala do gestor escolar:

A Inclusão Educacional pressupõe que as decisões são flexibilizadas pelo autor principal do processo, que é o diretor, em prol do coletivo, ou seja, onde a responsabilidade das decisões recai sobre todos os envolvidos. (P. 8, Escola C)

É necessário que exista a possibilidade para a construção da consciência crítica, que deve contribuir para uma educação que possa congrega princípios de emancipação do homem frente à sociedade atual. Portanto, a busca por uma Inclusão Educacional com ações democráticas visa a permanente absorção de fins pedagógicos para que a escola possa almejar a sua função social. Assim, é preciso considerar a educação como processo de apropriação da cultura humana produzida historicamente, e a escola é a instituição oficial que tem como objetivo principal oferecer a educação sistematizada. Souza (2007), refletindo sobre a importância da participação da comunidade, afirma que:

Acredito que, no tocante à instituição escolar, o ordenamento através de princípios, normas e funções pressupõe-se alicerçado na gestão pedagógica e democrática. Democracia sugere participação, consciência reflexiva e ação. Participação que implica

em oportunizar espaços para que todos os atores/autores tenham acesso às informações, conhecimentos e, ocorram decisões (coletivas) em prol dos direitos de todos. Dessa forma, a consciênciareflexiva - que defino como processos cognitivos de resolução de conflitos, baseados na realidade e, com finalidade para atender plenamente a esta realidade - se faz necessária. Necessária pelo propiciamento do “alargamento” das relações com as informações apresentadas e os rumos cotidianos que as decisões acarretam. A ação somente acontece enquanto prática se a participação e a consciência reflexiva forem entendidas para estefim. Caso contrário, os espaços de reflexão acabam por ficar esvaziados e não retornam à coletividade a ponto de gerar mudanças. (SOUZA, 2007, p. 49-50)

Segundo Sage (1999), a burocracia nas escolas reduz a participação e a colaboração dos professores e funcionários, proporcionando ações que não dizem respeito às reais necessidades, impedindo com que se possa consolidar um modelo de trabalho participativo e cooperativo.

Ainda sobre a Gestão Democrática, ao serem questionados se sua escola é democrática, os profissionais foram unânimes em afirmarem que sim, como podemos ver nas seguintes falas:

A escola estimula a participação de todos e aceita a opinião da comunidade escolar. Analisa cada ponto e sempre decide pela opinião da maioria, de forma coerente e justa. (P. 9, Escola C)

Levamos em conta a opinião da comunidade nas decisões dos processos escolares que afetam o âmbito escolar. (P. 3, Escola A)

Estimulamos a participação ativa dos vários segmentos da comunidade escolar, como: pais, professores, estudantes e funcionários em todos os aspectos da organização da escola. (P. 5, Escola B)

Na gestão democrática, observamos o envolvimento de todos os agentes da comunidade escolar interagindo e participando das decisões no âmbito escolar e, segundo o posicionamento do MEC (2004) e de Paro (2011), essa participação deve ser organizada com base em projetos que devem promover o senso de responsabilidade pelo processo educacional e pela integridade de um bem público, que permitam com que a comunidade escolar se sinta responsável e fazendo parte das decisões, por meio dos conselhos escolares, associações de pais e mestres e grêmios estudantis, visando proporcionar a possibilidade de participação em votações para a escolha da Gestão Escolar.

A Lei nº 1.690/2008, que faz alterações na Lei 1.537/2005, que disciplina sobre a Gestão Escolar Democrática do ensino público de Rio Branco, define os seguintes princípios:

- I - Corresponsabilidade entre poder público e sociedade na gestão da unidade educativa;
- II. Gestão descentralizada, com autonomia pedagógica, administrativa e financeira das unidades educativas, mediante organização e funcionamento do Conselho Escolar, respeitando as normas da Secretaria Municipal de Educação e a legislação

vigente;

III. Gestão participativa que garanta a presença de representantes de todos os segmentos da comunidade escolar nos processos de elaboração das políticas das unidades de ensino e nas instâncias decisórias dessas unidades;

IV. Definição clara das responsabilidades e atribuições de todos os segmentos da comunidade escolar, com efetiva implementação de prestação de contas, respeitando as normas da Secretaria Municipal de Educação e legislação vigente;

V. Transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos, com monitoramento e avaliação de resultados;

VI. Gestão administrativa e pedagógica com foco voltado para a qualidade da aprendizagem. (ACRE, 2008, art. 1º)

Evidentemente que o gestor escolar não deve ser visto como o único responsável por todas as decisões no ambiente escolar, e que em suas mãos residem poder de decisão em todas as áreas que a escola atua. Por isso, a construção de um ambiente democrático na escola é de suma importância. Essa posição observamos nas falas de alguns gestores, como:

Existe uma gestão democrática quando a participação de toda a comunidade é estimulada e estamos dispostos a ouvir e atender suas opiniões e reivindicações, levando em consideração o que é melhor para a escola. (P. 6, Escola B)

É importante que tenhamos uma gestão democrática e participativa, onde todos são ouvidos, em busca do melhor para a escola. (P. 8, Escola C)

Paro (2005) não concorda com a figura de um gestor que possui as diretrizes da instituição escolar nas mãos. O que concordamos, já que as pessoas podem coordenar suas atividades e ações sem a necessidade de ter uma pessoa para fazê-lo. A escola pode ser administrada por um colegiado, de até quatro pessoas que ouvem e atendem o que a comunidade deseja:

O que nós temos hoje é um sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor. Não é possível falar das estratégias para se transformar o sistema de autoridade no interior da escola, em direção a uma efetiva participação de seus diversos setores, sem levar em conta a dupla contradição que vive o diretor da escola hoje. Esse diretor, por um lado, é considerado a autoridade máxima no interior da escola, e isso, pretensamente, lhe daria um grande poder e autonomia; mas, por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto do Estado. Esta é a primeira contradição. A segunda advém do fato de que, por um lado, ele deve deter uma competência técnica e um conhecimento dos princípios e métodos necessários a uma moderna e adequada administração dos recursos da escola, mas, por outro lado, sua falta de autonomia em relação aos escalões superiores e a precariedade das condições concretas em que se desenvolvem as atividades no interior da escola tornam uma quimera a utilização dos belos métodos e técnicas adquiridas [...]. (PARO, 2005, p. 11)

Todos os sujeitos que participaram da pesquisa são funcionários efetivos do Estado, sendo aprovados em concurso público, conforme lei estadual que não permite participação de funcionários temporários ou terceirizados. A legislação permite somente funcionários que

tenham vínculo com a rede de ensino por pelo menos três anos e que possuam curso superior. Os gestores eleitos administram a escola por um período de 4 anos, podendo ser reeleito por mais 4 anos, totalizando 8 anos. Depois de duas eleições, o funcionário efetivo não pode concorrer mais.

A partir de 2019, através da Lei Estadual nº 3.141, de 22 de junho de 2016, as eleições de gestores escolares estaduais passaram por uma mudança em relação a não exigência da formação docente das pessoas que podiam concorrer a função, como podemos perceber nos seus arts. 10 e 11:

Art. 10. O provimento da função de diretor dar-se-á mediante:

I – processo de certificação, de natureza eliminatória e classificatória; II – eleição, com participação da comunidade escolar;

III – designação, pelo governador do Estado ou pelo Secretário da SEE, nos termos da

Constituição Estadual e da lei complementar que dispuser sobre a estrutura organizacional administrativa do Poder Executivo do Estado; e

IV – curso de formação continuada, em serviço, direcionado aos diretores eleitos pela comunidade escolar e designados na forma do inciso anterior.

§ 1º Poderão participar da etapa prevista no art. 10, inciso I, todos os professores e servidores não-docentes que atendam aos seguintes critérios:

I – fazer parte do quadro efetivo de pessoal dos profissionais da educação com, no mínimo, três anos de vínculo funcional;

II – ter licenciatura plena, no caso de professores; licenciatura plena ou formação de nível superior na área de administração pública, administração escolar ou processos escolares, no caso de servidores não-docentes;

III – não se encontrar em período de estágio probatório, exigido em lei; e

IV – não ter sido condenado ou sofrido qualquer espécie de penalidade administrativa em sindicância ou processo administrativo disciplinar nos últimos cinco anos. (ACRE, 2016, arts. 10 e 11, grifos do autor)

Aqui presenciemos um retrocesso na lei estadual, diferente da lei municipal (Lei nº 1.537/05), em relação ao perfil dos candidatos a essa importante função, principalmente no que se refere à formação inicial, já que qualquer funcionário efetivo da escola pode concorrer à eleição para gestor escolar, independentemente de ter experiência na docência ou formação pedagógica. Além disso, essa lei estadual vem na contramão do que rege a CF/88) e a LDB nº 9.394/1996, no que se refere ao perfil do gestor escolar. A atual LDBEN estabelece que:

Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (BRASIL, 1996, art. 67, § 2º)

A legislação reforça o entendimento que a função do gestor escolar deve ser exercida por um docente. Melo, Melo e Damasceno (2019) entendem que:

A formação docente deve ser pré-requisito para se ocupar as funções do magistério, mesmo aquelas ligadas à direção/administração escolar, por reconhecermos a escola enquanto espaço primeiro do ensinar, do fazer pedagógico, exigindo para esse fim que seus diretores sejam, antes de tudo, professores. Desconsiderando a docência como pré-requisito para a direção escolar, a nova lei de gestão aciana descaracteriza a função primeira do diretor, que é ensinar. Na função educativa de dirigir uma escola, o diretor é, antes de administrador, um educador por excelência que deve garantir o funcionamento da escola, mas, acima de tudo, que dá as condições para que o trabalho do professor aconteça na sala de aula. (MELO; MELO; DAMASCENO, 2019, p. 16)

Libâneo (2010) defende uma formação específica para que se possa manter a estrutura da unidade escolar, fazendo com que ela consiga a tão almejada qualidade do ensino:

Apesar de notória precariedade da formação inicial do professorado, vem sendo abandonada em muitas Secretarias de Educação a exigência de as escolas contarem com diretores e coordenadores pedagógicos com formação específica. Algumas Faculdades de Educação suprimiram de seu currículo as habilitações em Administração Escolar, Supervisão e Orientação Educacional. Os argumentos de justificação dessas medidas são os mais diversos, mas há um bastante utilizado: qualquer professor pode ser diretor de escola ou coordenador pedagógico. Isso não é verdade. A qualidade de ensino requer a garantia de uma unidade organizacional, pedagógica, curricular e metodológica, o apoio ao trabalho do professor na sala de aula, tarefas que pertencem ao administrador escolar e aos coordenadores pedagógicos com sólida formação pedagógica específica. (LIBÂNEO, 2010, p. 203-204)

Paro (1996) afirma que as eleições não alteraram as práticas tradicionais de gestão, inclusive as práticas relacionadas aos traços culturais de um modelo de características centralizadoras, patrimonialistas e clientelistas, que não se rompem meramente com o processo de escolha dos dirigentes. Persistem práticas diretivas, falta avanço na participação dos segmentos escolares, resistência na instalação de canais de participação, ou seja, permanecem as características do chefe monocrático. Segundo Silva (2018),

Para constituir uma escola inclusiva, a equipe de Inclusão Educacional precisa ter consciência de que atua em um cargo político em que é necessário compreender, analisar de maneira crítica a realidade, interpretar e buscar alternativas para administrar, orientar, coordenar e estimular a busca por soluções para os problemas que surgem cotidianamente. Para tanto, a Inclusão Educacional precisa constantemente atualizar seus conhecimentos sobre todas as áreas que tangem a escola, além de se fazer conhecedora dos direitos e deveres de seus professores, funcionários e estudantes. Além disso, para cumprir suas funções a equipe gestora escolar pode recorrer a parcerias com os diversos setores da sociedade, investir em sua própria formação e ter conhecimento dos programas e ações do MEC que possam contribuir com a realidade da escola. (SILVA, 2018, p. 166)

Infelizmente, percebemos nos últimos anos, que os princípios da gestão democrática nas escolas públicas atravessam um momento difícil, principalmente no que se refere à promulgação de decretos que alinham as escolas cívico militares às públicas, como o Decreto nº 10.004/2019, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM),

conforme podemos ver no seu art.

O modelo de ECIM (Escolas Cívico-Militares) é o conjunto de ações promovidas com vistas à gestão de excelência nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa, baseada nos padrões de ensino adotados pelos colégios militares do Comando do Exército, das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares.

§ 1º A gestão na área educacional será alcançada por meio de ações destinadas ao desenvolvimento de comportamentos, valores e atitudes, com vistas ao desenvolvimento pleno do aluno e ao seu preparo para o exercício da cidadania.

§ 2º A gestão na área didático-pedagógica será alcançada por meio de ações relacionadas à supervisão escolar, ao apoio pedagógico, à psicopedagogia, à avaliação educacional e à proposta pedagógica.

§ 3º A gestão na área administrativa será alcançada por meio de ações que contemplem a administração, de forma sustentável, nas áreas de pessoal, serviços gerais, de material, patrimonial e de finanças. (BRASIL, 2019, Art. 11)

Sobre esse tema, Morgan e Najjar (2020) afirmam que:

O princípio da Gestão Democrática do Ensino Público, nesse panorama, encontra-se seriamente ameaçado tendo em vista que o Decreto n. 10.004/2019, exalta a “gestão de excelência nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa, baseada nos padrões de ensino adotados pelos colégios militares do Comando do Exército, das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares [...] Por todo o exposto, é possível concluir que o princípio constitucional da gestão democrática, erigido de forma sólida a partir de lutas e embates travados no Congresso Nacional Constituinte, e que ascendeu ao longo dos anos pós-LDB e se fortaleceu com o PNE de 2014, encontra-se sob ataque. Forças conservadoras e liberais no comando da Nação, a partir de maio de 2016, começam a ruir as bases de sustentação da própria democracia em matéria educacional a partir de leis, decretos e programas outorgados ao País sem adequada participação popular. (MORGAN; NAJJAR, 2020, p. 18)

Morgan e Najjar (2020) apontam para o desmonte de uma educação que se pretendeu democrática e que se encontra em curso na gestão da educação brasileira, além de denunciarem que essa gestão democrática está sofrendo grande ataque e ameaça. Apesar disso, percebemos que a Inclusão Educacional pode e deve ter uma compreensão do que seja viver um clima de democracia, reforçando e incentivando a participação da comunidade, levando em consideração o principal objetivo da escola, que é o de formar cidadãos conscientes e que tenham a compreensão da sociedade onde vivem, e que tenham a convicção de que é necessário transformá-la, na busca de um mundo menos competitivo, mais justo e inclusivo.

4.6.5 Dificuldades para a implantação da Educação Inclusiva

Em relação à pergunta: *Quais as dificuldades vivenciadas por você na escola em relação à inclusão?* Obtemos as seguintes respostas (Quadro 6):

Quadro 6 – Dificuldades para implantação da inclusão

TEMA	ESCOLA	RESPOSTAS
DIFICULDADES DE IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	A	Falta de conhecimento e de recursos para lidar com algumas deficiências mais graves
	B	Formação adequada para atender aos alunos com algumas deficiências
	C	Falta de formação adequada, recursos financeiros e capacitação dos docentes

Fonte: Dados de pesquisa 2020.

Alguns dos entrevistados especificaram que, no cenário educacional e político da atual administração municipal, as dificuldades têm se acentuado com a falta de investimentos, de planejamento organizacional e de recursos tanto financeiros como didático-pedagógicos. Nas falas, podemos constatar que essas dificuldades são de natureza diversificada e abrangem questões que vão além do âmbito escolar, sendo que as que concentraram maior número de indicação são as que se referem ao apoio especializado ao trabalho realizado na escola, como podemos confirmar nessas falas:

Ainda temos muitas dificuldades, pois a escola, de maneira geral, não possui pessoas com formação adequada para atender os vários alunos com deficiências variadas. (P. 6, Escola B)

A dificuldade às vezes vem pela falta de conhecimento de como lidar com algumas deficiências mais graves e que não temos pessoas com essa formação trabalhando na escola. (P. 1, Escola A)

Muitas são as dificuldades, no entanto, a maior delas é a falta de formação adequada e capacitação dos docentes que trabalham na escola. (P. 8, Escola C)

Através das falas dos sujeitos da pesquisa percebe-se a ênfase dada a formação “adequada” que possa atender todas as necessidades apresentadas pelos discentes na escola. Não existe uma formação que venha atender toda a diversidade de deficiências e outras especificidades do ser humano. É indispensável o estudo e a formação continuada na escola para compreender cada um dos desafios que se apresentam para, coletivamente, buscar soluções que possibilitem o desenvolvimento de todos os discentes. Não existe fórmula mágica e nem formação específica que atenda as diversas deficiências que se apresentam nas instituições escolares, o que existe é uma disposição de buscar atender essas necessidades através de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Alguns gestores também fazem menção sobre a importância da formação continuada, através dos grupos de estudo, com ênfase na Educação Inclusiva, com o objetivo de ajudar a sanar as dificuldades encontradas, como podemos ver nas falas, a seguir:

Reservamos, anualmente, dois encontros destinados aos grupos de estudo, para estudarmos somente temáticas do Ensino Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e convidamos pessoas da área para conduzir o encontro, que reúne os professores regentes e mediadores lotados nos três turnos na escola. (P. 4, Escola B)

Os professores regentes e professores mediadores participam do planejamento das rotinas semanais e nos grupos de estudo, que procura discutir, no coletivo, as adaptações necessárias para o desenvolvimento e aprendizagem da criança com alguma deficiência. (P. 2, Escola A)

O discurso dos sujeitos da pesquisa nos leva a perceber que a preocupação em aprender mais sobre o paradigma da inclusão é constante, inclusive nos grupos de estudo que acontecem mensalmente na escola. O que chama atenção é o fato de alguns não estarem se vendo como participantes dessa formação e da necessidade de buscar fora da escola pessoas que possam ministrar esses encontros, mesmo tendo alguns funcionários com formação e experiência adequadas para fazê-lo. Um outro ponto é a ênfase nos alunos que possuem alguma deficiência, deixando a segundo plano as outras diversas dificuldades de aprendizagem dos diferentes e únicos discentes.

Segundo Mantoan (2003), os professores já se adaptaram a trabalhar de uma maneira, e quando são levados a uma mudança, tendem a não aceitar, pois rompe com o esquema de trabalho pedagógico que aprenderam a desenvolver, já há algum tempo, no seu fazer pedagógico. Então, preferem argumentar que não foram preparados para trabalhar de forma diferenciada e inclusiva. Mantoan ressalta também que os professores, em sua formação inicial, aprendem de maneira fragmentada e, ao levarem seus conhecimentos para a prática, não conseguem se desvincular dessa forma de ensino. Por isso, quando buscam algum curso de formação a nível de especialização ou até mesmo da formação continuada, esperam planos pedagógicos já predefinidos para pôr em prática. Outros professores buscam apenas um certificado que comprova sua capacidade de ser um professor que esteja habilitado a trabalhar com a inclusão, mesmo que, na prática não conseguem desenvolver um trabalho nesse sentido. Mantoan (2003) adverte que:

No caso de uma formação inicial e continuada direcionada à inclusão escolar, estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. Como já nos referimos anteriormente, a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional. (MANTOAN, 2003, p. 43)

Além da formação inadequada, algumas famílias demoram em admitir a possibilidade da existência de uma deficiência na criança ou no adolescente, e elas são apontadas como um elemento que dificulta e atrasa o processo de inclusão escolar, conforme a transcrição das respostas dos entrevistados:

A família ainda tem a visão da escola como babá dos filhos. Colocam a criança na escola, mas não está interessada em ajudar, sendo parceiro da escola. Só cobra, impondo várias cobranças, mas não oferecem a parceria necessária para a ajuda ao filho. (P. 2, Escola A)

Uma outra dificuldade que presenciamos ainda é o preconceito que começa na família, tendo como consequência a falta de ajuda por parte destes. (P. 8, Escola C)

Os familiares alegam ter dificuldades para levar seus filhos ao AEE em função da distância entre a residência e a escola, a falta de condições financeiras para o transporte coletivo, a falta de um familiar que possa auxiliar o aluno no deslocamento, a resistência de professores e de alunos em aceitar os alunos com deficiência, entre outras. Portanto, é fundamental a parceria entre a escola e a família na condução desse processo inclusivo. Somam-se a esses fatores, em menor escala, a ausência de mobiliários adaptados e de materiais didáticos, como podemos perceber nas seguintes falas:

A maior dificuldade que encontramos é a falta de recursos, sejam eles financeiros ou didáticos que inviabilizam o trabalho com nossos alunos que possuem alguma deficiência. (P. 5, Escola B)

Ainda temos muitas dificuldades para trabalhar com alunos com deficiência, sobretudo no que se refere a adaptação de materiais didáticos, que em geral a escola não possui, como também não temos profissionais de outras áreas para ajudar a escola e a família. (P. 6, Escola B)

Os sujeitos da pesquisa relatam que uma dificuldade para a construção de uma escola inclusiva é a falta de recursos financeiros e didáticos, o que de fato inviabiliza o trabalho em sala de aula, que requer materiais didáticos para a efetivação do aprendizado, atendendo a múltiplas necessidades encontradas no cotidiano escolar, no que diz respeito a individualidade do aluno.

Stella e Massabni (2019), na sua pesquisa relacionada à criação de recursos didáticos que podem ser utilizados por alunos com deficiência, afirmam que:

A falta de materiais educativos apropriados às escolas que possuem tais alunos em salas regulares, entre outros motivos, dificulta a efetivação da inclusão, na prática. Ainda que tenham sido elaborados, cabe aos professores apropriarem-se destes

materiais em sua metodologia de ensino, ajustando-os aos processos de aprendizagem dos conteúdos escolares em sala de aula. Pode-se supor outros motivos para esta dificuldade, tais como: falta de preparação de professores para a inclusão, necessidade de mais programas e trabalhos com a sociedade na inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, ações que colaborem para sua inclusão no mercado de trabalho, e, de forma geral, condições para a implantação de políticas públicas de apoio a inclusões em diferentes esferas da sociedade. (STELLA; MASSABNI, 2009, p. 357)

A presença de materiais didáticos para as diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar é um desafio, pois precisam ser elaborados ou propostos com criatividade, dedicação aos aspectos pedagógicos e específicos da área e atendimento das necessidades dos educandos. Muitas vezes, as escolas não possuem profissionais que possam criar esses materiais, recaindo para o professor fazê-lo, mesmo já possuindo múltiplas demandas. Carvalho (2007) mostra que essa preocupação e esse sentimento de impotência dos gestores e professores em relação aos alunos com deficiência são permanentemente revelados.

Ao entrevistar os professores que em vez da má vontade há o temor de não poderem ser úteis aos alunos. Certa vez, uma dessas colegas me disse que não gostaria que um filho seu, com diferenças significativas, tivesse como professora alguém como ela, inexperiente e, segundo seu autoconceito, incapaz. (CARVALHO, 2007, p. 74)

Os gestores entrevistados afirmam que, nas discussões dentro dos grupos de estudo referentes à inclusão, é muito comum a escola sugerir à família que leve seus filhos com necessidade especial a uma instituição que possua profissionais especializados. Esse discurso vem ao encontro do discurso oficial do governo federal, que acredita que a família tem que ter a opção de matricular seu filho na escola regular ou em uma instituição que atenda somente o público alvo da Educação Especial. O Decreto nº 10.502/2020, elaborado pelo governo federal sem a participação da sociedade e entidades que representam os movimentos sociais das pessoas com deficiência, instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Sobre suas diretrizes, lemos:

São diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

4.4.2.1- oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço, para que lhes seja assegurada a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional, de forma equitativa e com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida;

4.4.2.2- garantir a viabilização da oferta de escolas ou classes bilíngues de surdos aos educandos surdos, surdo cegos, com deficiência auditiva, outras deficiências ou altas habilidades e superdotação associadas;

4.4.2.3- garantir, nas escolas ou classes bilíngues de surdos, a Libras como parte do currículo formal em todos os níveis e etapas de ensino e a organização do trabalho pedagógico para o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua; e

4.4.2.4- **priorizar a participação do educando e de sua família no processo de**

decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que ele tenha as melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2020, art. 6 - grifo do autor)

Esse decreto pode até parecer positivo à primeira vista, ao colocar a possibilidade de escolha sobre o local onde a criança com deficiência poderá estudar. O problema está na tirada da garantia dos direitos da pessoa com deficiência, trazendo à tona a discriminação e a segregação, já que retira delas o direito de ter acesso ao currículo escolar dentro da escola regular. Esse decreto modifica a atual PNEEPEI.

Por outro lado, a resistência a matricular os alunos com deficiência nas escolas comuns tem sido justificada por fatores limitantes da atuação do professor, mas que devem ser levados em consideração, como: condições precárias de trabalho, falta de recursos didáticos e necessidade de conhecimentos pedagógicos da área, superlotação das salas de aula, como bem ressaltam esses posicionamentos:

Pouca participação ativa dos responsáveis pelas redes de ensino, bem como a falta da equipe multidisciplinar no acompanhamento dos alunos com deficiência. (P. 3, Escola A)

Destaco por vezes, a formação insuficiente e a rotatividade elevada dos professores na rede, a falta de infraestrutura que impede a acessibilidade e quantitativo elevado de alunos nas salas de aula, entre outras. (P. 7, Escola B)

Os gestores escolares compreendem que a equipe da rede municipal é reduzida para o universo de escolas e de alunos que necessitam de acompanhamento. Além disso, destacam a preocupação com a falta de profissionalismo de alguns para trabalhar diretamente com as crianças com deficiência, como vemos na fala a seguir:

Acredito que uma dificuldade enfrentada é a fato de alguns profissionais que não se comprometem com o trabalho inclusivo com as crianças. Muitos ostentam o discurso de anos e anos de atuação, mas na prática apresentam limitações e um fazer pedagógico cheio de vícios e vivem numa zona de conforto intocável. Ou seja, afirmam em seus discursos que querem atuar na Educação Especial porque acreditam ser teoricamente um trabalho menos exigente, já que irão atender um ou dois alunos, somente. Vejo que em virtude desse pensamento, muitos professores querem trabalhar nessa área, mas não estão dispostos a comprometer-se com a função de mediar e favorecer a compreensão do aluno, buscando o conhecimento que ofereça alternativas ou estratégias que leve a criança ao aprendizado e ao desenvolvimento em todas as áreas. (P. 4, Escola B)

Em relação aos profissionais especializados, a maior demanda que os gestores

apresentou diz respeito à contratação de profissionais cuidadores e mediadores para atuarem nos turnos matutino e vespertino, junto com os alunos que apresentam limitações com o cuidado na alimentação, na mobilidade e atenção (geralmente diagnosticados com alguns quadros de autismo, paralisia cerebral, cadeirantes, etc.).

Além da preocupação com a formação continuada, com a acessibilidade e com salas numerosas, a escola precisa também sanar a insuficiência de materiais didáticos que possibilitam o desenvolvimento dos alunos. Isso é possível através de parceria com a rede municipal (SEME) ou com instituições que possam ministrar seminários e cursos, melhorando o estoque dessas matérias.

Ainda que a falta de recurso financeiro implique a não utilização de recursos didáticos, há inúmeros recursos relacionados à aprendizagem e à participação que podem ser implantados sem custo muito alto a escola. Mas ainda é preciso para que todos os alunos recebam uma educação de qualidade para que, cada vez mais, nos aproximemos de uma sociedade verdadeiramente inclusiva. Para isso precisa de investimento por parte do sistema de ensino para proporcionar recursos financeiros e didáticos para que, de fato, se efetive a construção de uma escola inclusiva para todos.

4.6.5 Ações para a implantação da Educação Inclusiva

Para poder esclarecer sobre as ações para a implantação da Educação Inclusiva, foram feitas as seguintes perguntas: *Quais são ações viabilizadas para a implantação da Educação Inclusiva na escola? Como a Inclusão Educacional pode contribuir para a construção de uma escola inclusiva?* As respostas encontram-se no Quadro 7, abaixo:

Quadro 7 - Ações para construção da Escola Inclusiva

TEMA	ESCOLA	RESPOSTA
AÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA	A	Oferecer condições de trabalho e apoiando as ações sugeridas
	B	Capacitar os professores, trocar experiência e valorizar o trabalho coletivo
	C	Possibilitar espaços de debate sobre o tema, além de ouvir todos os envolvidos no processo

Fonte: Dados da Pesquisa 2020.

No Quadro 7, acima, é possível constatar algumas ações ou práticas que os gestores consideram fundamentais, como a formação continuada, através dos grupos de estudo, organizado mensalmente. Os gestores escolares estabelecem alguns pilares que acreditam ser fundamentais para a construção da Escola Inclusiva, como: o suporte da SEME, a formação

continuada mensal e o diálogo/sensibilização da comunidade escolar, como as falas citadas abaixo confirmam:

Existe a formação continuada na escola, através do coordenador pedagógico e do professor da sala do AEE, que ministram mensalmente, nos grupos de estudo, conteúdos e conhecimentos voltados às necessidades dos professores. A própria SEME tem um cronograma de formações mensais aos professores regentes e professores mediadores de caráter específico. (P. 2, Escola A)

Garantia de material adequado para o acompanhamento de mediadores e professora do Atendimento Educacional Especializado; a parceria com instituições que promovem cursos, palestras e encontros de formação para debater assuntos de relevância para o Ensino Especial; conversas com a família, verificando se os alunos que necessitam de acompanhamento estão, de fato, sendo ajudados e se desenvolvendo. (P. 4, Escola B)

O trabalho tem início no planejamento pedagógico. Na construção da rotina semanal, já são elencadas as atividades para os alunos com deficiência e as atividades são adaptadas pelo professor titular e o professor do AEE. Aos professores é oferecido a formação continuada, através dos grupos de estudo, cursos e palestras. É oportunizado, também, as formações oferecidas pelos técnicos da Educação Especial da SEME. Há auxílio aos mediadores e assistentes educacionais. (P. 8, Escola C)

Os gestores escolares afirmam que, a partir da matrícula do aluno, já se utilizam de diversas estratégias para conhecer os alunos e diagnosticar se ele tem deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Quando não é possível descobrir, no momento da matrícula, o professor regente, percebendo alguma deficiência ou algo que precisa ser trabalhado de maneira diferenciada, relata ao coordenador pedagógico ou ao gestor escolar que aciona a equipe de ensino da escola e da SEME para fazer o acompanhamento ou encaminhá-lo aos serviços de saúde para um diagnóstico mais preciso.

Podemos perceber que o entendimento de alguns gestores escolares revelam que já possuem a sala de AEE e alguns profissionais que trabalham diretamente com os alunos que possuem alguma deficiência (mediadores e assistentes educacionais), e que isso já seria o suficiente para que a escola seja considerada inclusiva, não havendo mais a necessidade de se realizar práticas que visem à inclusão. Não encontramos nas falas uma preocupação com os alunos que não possuem algum tipo de deficiência fácil de ser detectada. As falas seguintes exemplificam esses pensamentos:

O principal papel do coordenador pedagógico dentro deste processo é atuar como uma ponte entre os professores, principalmente para a avaliação de futuros alunos que precisem do auxílio do Ensino Especial. (P. 3, Escola A)

São feitas as rotinas com os professores regentes e mediadores, e também o atendimento no contra turno, na sala do AEE, para os alunos com deficiência. Busca-se oferecer material didático adequado e específico as crianças conforme sua necessidade. (P. 6, Escola B)

É disponibilizado acesso a material didático que possa subsidiar os profissionais da Educação Especial, que trabalham com as crianças com deficiência, além do auxílio dentro das necessidades destes. Pra um melhor entendimento fazemos estudo para subsidiar a prática pedagógica que atenda melhor os alunos com deficiência. (P. 10, Escola C)

Em relação à questão proposta aos gestores de como a gestão escolar pode contribuir para a construção de uma escola inclusiva, tivemos algumas informações bem diferentes entre os participantes, como podemos perceber pelas suas falas:

A gestão democrática pode contribuir atuando de forma a apoiar a todos os profissionais, possibilitando as formações na escola e permitindo a participação de todos nas formações fora da escola, promovidas pela SEME. Sendo, também, sensível às causas das crianças com deficiência, pois o modelo de atendimento estabelecido em lei, nem sempre contempla devidamente a todas as crianças. (P. 2, Escola A).

Mantendo uma atenção redobrada de tudo que é vivenciado nos ambientes da escola; observando e dialogando com os mediadores, professores e equipe pedagógica na promoção da inclusão. A equipe técnica deve trabalhar de maneira afinada para que a inclusão, de fato, aconteça. Sabemos que não é fácil, mas não é impossível. (P. 4, Escola B)

Acredito que a escola como sistema micro, atende ao sistema macro (Estado, leis, etc.) no que concerne a inclusão. Assim sendo, a escola, dentro do seu Projeto Político Pedagógico, insere a educação inclusiva, a fim de garantir uma educação de qualidade para todos, respeitando a diversidade dos alunos e realizando atendimento as suas necessidades educativas. A escola ainda trabalha coletivamente junto com a comunidade interna e externa. (P. 8, Escola C)

Percebe-se, pelas falas dos sujeitos da pesquisa, a importância de termos uma gestão escolar democrática para a implementação de uma educação voltada para todos. A gestão escolar democrática e participativa proporciona à escola se tornar mais ativa e suas práticas devem ser refletidas nas reais necessidades anunciadas pela comunidade. Por isso, é necessário ouvir pais, comunidade e órgãos de representação. Esses são caminhos que devem ser trilhados para a construção da educação inclusiva, ou seja, uma educação que permita a convivência social dos alunos com e sem deficiência, favorecendo a diversidade.

Na proposta de inclusão escolar é fundamental que estejam presentes princípios de inclusão de todos os alunos matriculados na instituição escolar, como percebemos no entendimento de Fumegalli (2012):

O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas alguns deles, os alunos com deficiência. A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos provoca e exige da escola brasileira novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas. É uma inovação que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas. (FUMEGALLI, 2012, p. 22- 23)

Percebemos que os gestores dão muita ênfase ainda para as crianças com deficiência como sendo as únicas que fazem parte do público-alvo da Educação Inclusiva, embora haja os que precisam de atendimento especial também os superdotados, sem exceção. Mantoan (2000) reforça esse entendimento quando diz que a escola inclusiva é um lugar

[...] em que todos os alunos se sentem respeitados e reconhecidos nas suas diferenças, ou melhor, são escolas que não são indiferentes às diferenças. Ao nos referirmos a essas escolas, estamos tratando de ambientes educacionais que se caracterizam por um ensino de qualidade, que não exclui, não categoriza os alunos em grupos arbitrariamente definidos por perfis de aproveitamento escolar e por avaliações padronizadas e que não admitem a dicotomia entre educação regular e especial. As escolas para todos são escolas inclusivas, em que todos os alunos estudam juntos, em salas de aula de ensino regular. Esses ambientes educativos desafiam as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos e as estratégias de trabalho pedagógico são adequadas às habilidades e necessidades de todos. (MANTOAN, 2000, p. 7-8)

Fumegalli (2012) vem corroborar com o pensamento de que existe uma estreita relação entre a gestão democrática e a Educação Inclusiva, quando afirma que:

Pensar uma escola inclusiva é pensar uma escola justa e democrática, que inclua a todos, sem discriminação, e a cada um, com suas diferenças, independentemente de sexo, idade, religião, origem étnica, raça, deficiência. Uma sociedade não apenas aberta e acessível a todos os grupos, mas que estimula a participação; uma sociedade que abrigue e aprecie a diversidade humana; uma sociedade cuja meta principal é oferecer oportunidades iguais para que todos desenvolvam seu potencial. (FUMEGALLI, 2012, p. 45)

Torna-se urgente esse processo de construção da escola democrática inclusiva que reconhece a educação como um direito humano e como alicerce de uma sociedade mais justa, solidária e igualitária.

Podemos perceber, pelas falas dos sujeitos da pesquisa, que acreditam na possibilidade de construção de uma escola que atenda as dificuldades de aprendizagem de todos os alunos, ou seja, na implementação de uma escola inclusiva, desde que todos os envolvidos no processo de ensino (gestão, coordenação, professores, funcionários de apoio, alunos e pais) reflitam criticamente sobre suas práticas, a fim de respeitar as singularidades de cada aluno, lhes proporcionando as possibilidades de desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como principal objetivo analisar os desafios e as possibilidades que os gestores escolares do Município de Rio Branco enfrentam, visando a construção de uma escola inclusiva. O presente estudo contribuiu para mostrar as principais concepções que permeiam os gestores escolares da rede municipal de Rio Branco, capital do Estado do Acre, apresentando seus saberes e práticas em relação a dois grandes temas: a Educação Inclusiva e a Gestão Democrática. Percebemos que ainda há alguns resquícios do paradigma integracionista no que se refere aos conceitos e práticas, mas há um esforço que aponta para a implementação de uma rede de ensino municipal inclusiva, além de um perfil mais reflexivo e aberto às diferenças como condição básica para a construção de uma escola democrática, aberta à participação da comunidade escolar.

A Gestão Escolar torna-se um importante meio que, através de ações comprometidas com princípios democráticos, pode e deve contribuir para estabelecer uma prática educacional para a transformação social rompendo definitivamente com o preconceito e a exclusão, contemplando a todos e promovendo a implantação da escola inclusiva, na qual há a inserção das pessoas com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, conforme estabelecem as leis que regem sobre o tema.

Todas as ações tomadas pelos gestores escolares, sejam elas administrativas ou pedagógicas, precisam ser com a finalidade de contemplar o alunado com uma educação de qualidade inclusiva. Essas ações necessitam ser alinhadas com fundamentos democráticos e participativos, já que a inclusão somente acontecerá na medida em que elimine todas as práticas individualizadas e segregadoras. Observa-se a importância da função desempenhada pelos gestores escolares na construção de uma escola inclusiva, sabendo-se que cabe a eles a garantia da matrícula, a permanência e o desenvolvimento dos alunos com deficiência na escola, assim como a compreensão e o engajamento em atender as necessidades de aprendizagem diferenciada de todos os alunos.

Para a realização dessa pesquisa, foi realizada uma entrevista com 11 perguntas semiestruturada, com 03 gestores, 04 coordenadores pedagógicos e 03 coordenadores administrativos de três escolas municipais, que oferecem o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), vinculadas à Secretaria Municipal de Educação (SEME). O resultado da análise dos dados das entrevistas apontou as contribuições e o que ainda precisa ser feito em relação ao tema da inclusão e ao papel do gestor escolar. O Projeto Político-Pedagógico das escolas também foram objeto de estudo, além das leis nacionais e internacionais, apresentadas na pesquisa, que

discorrem sobre a Educação Inclusiva e a Gestão Escolar.

Podemos constatar que se efetivam, nas três escolas pesquisadas, as ações pedagógicas e administrativas com a finalidade de colocar em prática a inclusão dos alunos com deficiência, mas sem o envolvimento efetivo da comunidade escolar, mostrando o despreparo para promover as condições indispensáveis para a construção de uma cultura inclusiva na instituição de ensino, além da falta de compreensão de que a gestão democrática é um instrumento para sua concretização. As concepções ainda se distanciam da legislação e dos estudos de especialistas sobre a inclusão e a gestão democrática. Apesar de observar, nas falas dos gestores, o entendimento de gestão participativa e compartilhada, os entrevistados não relacionaram a necessidade de uma gestão democrática com a construção de uma escola inclusiva. Ainda revela-se a falta de conhecimentos adequados referentes às temáticas destacadas na pesquisa, tanto em relação a educação inclusiva quanto a gestão democrática escolar.

Podemos observar que, no Estado do Acre, há uma equipe de profissionais que fazem parte da gestão, composta pelo gestor, coordenador pedagógico e administrativo, mas ainda recai sobre o diretor as decisões mais importantes. Necessário criar um espaço de reflexão, menos excludente e mais democrático que permita com que o coletivo esteja participando e decidindo sobre as ações desenvolvidas na escola com o objetivo de torná-la inclusiva.

Apesar de algumas distorções conceituais em relação à Educação Inclusiva, como a confusão entre o público alvo da educação especial e educação inclusiva, assim como acreditarem que a integração e a inclusão escolar ser a mesma coisa, os gestores escolares e coordenadores têm buscado desenvolver ações que favoreçam o acesso e a permanência de todos os alunos nos espaços e saberes comuns na escola, planejando e executando ações, como: oferecer condições de trabalho e apoiar as ações sugeridas pela comunidade; capacitar os professores, com a troca de experiência e valorização do trabalho coletivo, possibilitando espaços de debate sobre o tema, além de ouvir todos os envolvidos no processo.

Em relação as principais dificuldades enfrentadas pelos gestores escolares foram citadas, entre outras, a falta de formação adequada e capacitação dos docentes, a ausência de recursos financeiros e materiais didáticos pedagógicos, a família que coloca a criança na escola, mas não está interessada em tornar-se parceira da escola, além da quantidade elevada de alunos na sala de aula.

Observamos que o tema da falta de formação dos docentes, mesmo não sendo o foco da pesquisa, instigou os gestores nas entrevistas realizadas, já que eles relataram a grande necessidade de uma formação continuada, tarefa essa que já parece estar consolidada nas

escolas municipais de Rio Branco através das reuniões mensais dos grupos de estudo, em que há espaço de discursão sobre a implantação da Educação Inclusiva através de uma Inclusão Educacional Democrática atuante.

Essa formação continuada em serviço dos professores e gestores se faz necessária principalmente para se efetivar uma educação de qualidade. Isso somente é possível através da valorização da equipe, da construção do Projeto Político- Pedagógico de forma coletiva, da gestão democrática e da motivação necessária ao processo de sensibilização dos atores escolares.

Percebe-se que este espaço formativo dentro das escolas municipais de Rio Branco, chamado de grupo de estudo, torna-se de grande relevância, já que os gestores escolares, professores, funcionários de apoio e a comunidade em geral podem utilizá-lo para a discussão de temas e estudos relevantes. Para que isso, de fato, aconteça, torna-se necessário a participação da equipe gestora, que, na maioria dos casos, não teve acesso a um processo formativo em relação à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva durante sua formação inicial.

A responsabilidade da formação na escola dos professores, funcionários e comunidade não pode ser somente do gestor escolar, mas precisa de sua participação e incentivo para que aconteça de forma sistemática, priorizando as reais necessidades dos profissionais da escola. Os seminários, conferências e palestras também contribuem para a reflexão sobre o assunto abordado, no entanto, para se constituir uma cultura inclusiva, é necessário atuar com formações periódicas, semanais ou quinzenais, que articulem a teoria com a prática e possibilitem a formulação de soluções para os desafios relacionados ao processo de inclusão.

Em relação à análise documental referente aos Projetos Políticos-Pedagógicos que envolvem a Educação Inclusiva na escola, os gestores escolares os reconhecem em relação às diferenças e a necessidade de matricular o alunos com deficiência no ensino regular, mas o tema é pouco detalhado, aparecendo de forma tímida e superficial no principal projeto da escola, que deveria mostrar as metas e objetivos a serem alcançadas pela instituição escolar. Nas escolas que foram analisadas, percebemos que todas estão passando por um processo de atualização dos seus projetos, mas essa renovação não conta com a participação de toda a comunidade, deixando passar a oportunidade da construção de sua autonomia, princípio indispensável para a consolidação da igualdade, da liberdade, da defesa da escola pública de qualidade e da gestão democrática.

A construção de uma escola inclusiva está ligada diretamente a uma Gestão Escolar Democrática, que necessita ter a compreensão da função social da escola, além de analisar, de

maneira crítica, a realidade e a sociedade, buscando soluções coletivas para os problemas que surgem no cotidiano escolar, atualizando seus conhecimentos sobre todas as áreas que fazem parte da realidade da escola, principalmente as questões referentes à implantação de uma cultura democrática e inclusiva.

Os resultados desse estudo, além de evidenciar a importância da articulação viabilizada pela Inclusão Educacional, revela a importância da formação continuada dos docentes do ensino regular, da equipe gestora e de toda a comunidade escolar, com a finalidade de alcançar o conhecimento sobre os diversos temas relevantes que perpassam a escola, possibilitando o estabelecimento de ações democráticas e inclusivas.

Com esta pesquisa esperamos ter contribuído com o meio acadêmico nas pesquisas que investigam a Inclusão Educacional Democrática como uma ferramenta para a efetivação da Escola Inclusiva, além de contribuir com a rede de ensino e a comunidade, para que possam refletir sobre suas concepções e práticas em relação ao paradigma da Educação Inclusiva, buscando oferecer uma educação qualidade inclusiva, fazendo com que esse movimento seja contínuo, apontando para as várias possibilidades para outros estudos.

REFERÊNCIAS

- ACRE. Lei nº 3.141. **Dispõe sobre a gestão democrática das unidades escolares da rede pública estadual de educação básica do Acre**, 2016.
- ACRE. INSTRUÇÃO NORMATIVA nº. 001/2018. **Regulamenta diretrizes pedagógicas e administrativas sobre o atendimento educacional especializado**, Acre, 2018.
- AGUIAR, Marcia Ângela da S. Gestão da Educação e a Formação do Profissional da Educação. *In*: Ferreira, N. S. C; Aguiar, M. A. S. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALMEIDA, D. B. Formação de Professores para a Escola Inclusiva. *In*: LISITA, V. M.S.S.; PEIXOTO, A. J. (Org.). **Formação de Professores: políticas, concepções e perspectivas**. Goiânia: Alternativa, 2001.
- AMADO, J. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Universidade de Coimbra: 2. ed. Coimbra, Portugal, 2014.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez., 2010.
- AZZI, S. Trabalho Docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. *In*: CAMPOS, Edson Nascimento; PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividades docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- BLANCO, Rosa. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. *In*: COLL, César *et al.* **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 290-308. (Vol. 3).
- BOAVENTURA, R. S. **A Gestão Escolar na perspectiva da Inclusão**. Dissertação (Mestrado em Educação): Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). Presidente Prudente - SP, 2008.
- BRASIL. Ministério da Justiça. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: M.J., 1988.
- BRASIL. Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena**. Brasília, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf> Acesso em: 24 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Portaria n. 948/2007, de 07 de janeiro de 2008. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 14 maio 2020.
- BRASIL, UNICEF. Declaração Mundial sobre a educação para todos (Conferência de Jomtien - 1990) Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na áreas das necessidades educativas especiais. Brasil, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 30 maio 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/1996**. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015.

BRASIL. Decreto nº 10.004. **Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares**. Brasília, 2019.

BRASIL. Decreto nº 10.502. **Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília, 2020.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com os Pingos nos “Is”**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

COELHO, J. I. F. **Avaliação do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica na UFOP:** o pensamento atual, o trabalho educativo e administrativo sob a perspectiva dos egressos. Dissertação (Mestrado em Educação): Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana, 2019.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Revista Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n.3, p. 609-624, jul./set. 2013.

DECLARAÇÃO DE JOMTIEN. **Declaração mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. UNESCO, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2019.

DESLANDES, S. F. A Construção do projeto de pesquisa. *In:* MINAYO, M. C. (Org.) **Pesquisa Social**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 31-50.

FERNANDES, M. H. L. **A formação do gestor educacional:** limites e possibilidades após as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006. 2016, 169f. (Dissertação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Ouro Preto, 2016.

FELDMANN, M. G. Formação de professores e cotidiano escolar. *In:* FELDMANN, M. G. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC, 2009, p. 71-80.

GONÇALVES, G. S. de Q.; ABDULMASSIH, M. B. F. O projeto político: algumas considerações. **Revista profissão docente**, Uberaba, v. 1, n. 1, p. 36-46, fev. 2001. Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco->

virtual/espaco-jornada-pedagogica/artigos-e-textos/ppp- algumasconsideracoes.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

FIGUEIREDO, R. V. A. Formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. *In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). O desafio das diferenças nas escolas*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 141-145.

FLORES, A. S. **Gestão Escolar e Educação Inclusiva**: articulação entre o atendimento educacional especializado e o ensino regular. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, SP, 2018.

FLORES, M. A. Tendências e tensões no trabalho docente: reflexões a partir da voz dos professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 161-191, jan./jun., 2011.

FUMEGALLI, R. C. A. **Educação Inclusiva**: o desafio de uma educação para todos? Monografia de Curso de Pós-graduação (Educação Especial). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ: Ijuí, 2012.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 56-186. jan./abr. 2008.

GRAT, R.; BLANCO, L. M.V. Educação Especial no Contexto de uma Educação Inclusiva. *In: GLAT, R. (Org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escola*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GÓES, M. C. R. de. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. *In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). Políticas e práticas da educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 69-91 (Coleção Educação Contemporânea).

GOMES, Rita de Cássia M. **Formação de professores**: um olhar ao discurso do docente formador. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas-PUC/SP, 2003.

HUDSON, Nivalda Costa Barbosa. **Proposta Pedagógica**: o desafio da prática. Juiz de Fora: EDITAR, 2003.

LAPLANE, A. F.; GÓES, M. C. R. (Orgs.). **Políticas e práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 5-20.

LIBÂNEO, José C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra (Orgs.). **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, E. C. V. **Gestão Escolar e política educacional de inclusão na rede ensino municipal de Manaus:** uma reflexão à luz da teoria crítica. Dissertação (Mestrado em Educação): Universidade Federal do Amazonas, 2016.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOPES, M. C. *et al.* **Inclusão e Biopolítica.** São Leopoldo: Unisinos, 2010. LÜCK, H.

Gestão Escolar e formação de gestores. ISSN 0104-1037. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. Temas Básicos de Educação e Ensino. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. Desafios a serem enfrentados na capacitação de Gestores Escolares. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, fev./jun. 2000, p. 97-112. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2122/2091>. Acesso em: 2 mar. 2020.

MANCHINI, F. **Procedimentos Pedagógicos para favorecer a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular:** um estudo bibliográfico. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina, 2014.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão:** a formação do professor tal como a percebemos e realizamos. Faculdade de Educação/UNICAMP: São Paulo, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental:** novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1988.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão Escolar:** pontos e contrapontos. Ed. Summus: São Paulo, 2006.

MARINS, H. O. Inclusão Educacional: a complexa relação entre formação e ação. *In:* FELDMANN, M. G. (Org.). **Formação de Professores e Escola na contemporaneidade.** São Paulo: Editora SENAC, 2009, p. 221-241.

MARTINS, L. A. R.; SILVA, K. S. de B. P. da. Pesquisando e investindo na escola inclusiva, com vistas a incentivar a cooperação dos pares. **Rev. Centr. De Educ.**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 357-374, 2007. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/2007/02/a6.htm>. Acesso em: 28 maio 2020.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, H. A.; FERREIRA, R. S. A Experiência da Gestão Político-Administrativa da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA. *In:* ROTH, Berenice Weissheimer (Org.)

Experiências Educacionais Inclusivas Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2006.

MELO, D. B. L. **Formação do gestor escolar em curso de pós-graduação: análise da experiência da escola de gestores da educação básica em Pernambuco.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 2013.

MELO, K. B. de; MELO, L. F.; DAMASCENO, E. A. A nova Lei de Gestão Democrática da rede pública estadual de educação básica do Acre e a mudança no perfil de diretor escolar. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 13, n. 29, agosto 2019.

MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da Educação Especial inclusiva.** Araraquara/São Paulo: Junqueira & Marin, 2010.

MENEZES, M. A. Currículo, formação e inclusão: alguns implicadores. *In:* FELDEMANN, M. G. (Org.). **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade.** São Paulo: SENAC, 2009, p. 201- 219.

MIRANDA, T. G. FILHO, T. A. G. (Orgs.). **O Professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012.

MONTEBLANCO, M. M. **A Escola Comum/Educação Especial: a relação da Gestão com as práticas inclusiva.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2015.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2013.

MORGAN, K. V. NAJJAR, J. N. V. Na contramão da gestão democrática: políticas educacionais no Brasil a partir de 2016. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, n. 1, p. 1- 22, jan./dez, 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro>. Acesso em: 10 fev. 2021.

NOYA, C. P. **Gestores educacionais para a educação inclusiva: arranjos e tramas na contemporaneidade.** Dissertação (Mestrado em Educação): Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. *In:* NÓVOA, Antônio. (Org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote/IEE, 1997.

NOZI, G. S. **Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

OGAWA, M. N., FILIPAK, S. T. **A Formação do Gestor Escolar.** Curitiba: Educere, 2013.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1097-1100, set./dez., 2004.

PANTALEÃO, E. **Formar formando-se nos processos de Gestão e Inclusão Escolar.** Tese

(Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

PANTALEÃO, E.; SÁ, M. G. C. S. Perspectivas da formação docente no contexto da inclusão escolar: possibilidades e limites. *In: OLIVEIRA, I. M.; RODRIGUES, D.; JESUS, D. M. (Orgs.) Formação de Professores, Práticas Pedagógicas e Inclusão Escolar*. Vitória: EDUFES, 2017.

PARO, V. H. **Diretor Escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08>. Acesso em: 1º ago. 2020.

PARO, V. H. Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 453-467, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/08.pdf>. Acesso em: 1º ago. 2020.

PARO, V. H. **Administração escolar: Introdução crítica**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, V. H. **Gestão Escolar, democracia e qualidade do ensino**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2018.

RIO BRANCO, Lei nº 1537. **Estabelece a gestão democrática do ensino municipal, adotando o sistema seletivo para a escolha de dirigentes de unidades escolares**, 2005.

RIO BRANCO, Lei nº 1.690. **Dispõe sobre a gestão democrática do ensino público do Município de Rio Branco**, 2008.

RIO BRANCO, Lei nº 2.116. **Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação do Município de Rio Branco (2015-2025)**, Rio Branco, 2015.

RODRIGUES, D. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão: Revista da Educação Especial/Secretaria de Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 7-16, jul./out. 2008. Disponível em: <http://atividadesparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2013/11/REVISTA-INCLUS%C3%830-03.pdf>. Acesso em: 5 maio 2020.

ROPOLI, E. A. *et al.* (Orgs.). **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A Escola Comum Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação- Secretariade Educação Especial. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

ROSA, A. C. **Educação Inclusiva**. Universidade Luterana do Brasil - ULBRA. Ed.Ibplex, Curitiba, 2009.

ROSA, A. C. Projeto Político-Pedagógico. *In: Educação Inclusiva*. Organizado pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Curitiba: IBPEX, 2009.

SAGE, D. D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo *In*: STAINBACK, S.; STAINBACK W. (Orgs.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 129-141, 1999.

SANTOS, J. T. P. **A gestão escolar na construção de uma escola inclusiva**: fundamentos e práticas na rede de ensino municipal de São Luís/MA. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão: São Luiz, 2016.

SANTOS, M. P. dos; FONSECA, M. P. de S.; MELO, S. C. (Orgs.). **Inclusão em Educação**: diferentes interfaces. Curitiba: CRV, 2009.

SANTOS, M. T. C. T. O Projeto Político Pedagógico, Autonomia e Gestão Democrática. *In*: ROPOLI, E. A. *et al.* **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: A Escola Comum Inclusiva. Ministério da Educação. Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANTOS, R. R. S. **Gestão Escolar para uma escola inclusiva**: conquistas e desafios. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista-UNOESTE: Presidente Prudente - SP, 2011.

SANTOS, M. M. R. **Educação Inclusiva**: desafios, possibilidades e enfrentamentos na prática da gestão escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. 2018.

SASSAKI, R. K. **Inclusão no lazer e turismo**: em busca da qualidade de vida. São Paulo: Aurea, 2003.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**, ano I, n. 1, p. 19-23, out., 2005.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVA, A. M. S. **Gestão Escolar**: a consolidação de uma escola inclusiva mediante a intersetorialidade. Dissertação (Mestrado em Educação): Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Presidente Prudente- SP, 2018.

SILVA, C. L. **Educação inclusiva e os desafios da equipe gestora de uma escola regular de ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação): Universidade Federal de Juiz de Fora- MG, 2018.

SILVA, S. S. S. **Políticas de Formação Continuada de Professores na Perspectiva da Inclusão na Rede Municipal de Educação de Curitiba**: 2006-2015: XIII EDUCERE / IV SIRSSE, Curitiba, 2017.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. de Magda França Lopes. Porto Alegre: Arte Médicas Sul, 1999.

STELLA, L. F. MASSABNI, V.G. **Ensino de Ciências Biológicas**: materiais didáticos para alunos com necessidades educativas especiais. **Revista Ciênc.Educ.**, Bauru, v. 25, n. 2, p.

353-374, 2019.

TEZANI, T. C. R. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva:** a relação entre a Gestão Escolar e o processo de inclusão. 2004. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Área de concentração: Fundamentos da Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2638?show=full>. Acesso em: 4 nov. 2019.

TEZANI, T. C. R. **Gestão Escolar:** a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva. 2008. 291 f. Tese (Doutorado em Educação - Área de concentração: Fundamentos da Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2xqyROb>. Acesso em: 14 nov. 2019.

TEZANI, T. C. R. **Gestão Escolar:** a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 287-302. 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2078/1253>. Acesso em: 13 set. 2019.

TEIXEIRA, M. A. P. **Formação para Diretor Escolar da educação básica:** o programa nacional escola de gestores no estado do Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2011.

UCHÔA, I. A. T. **Política de Formação Continuada para Gestores Escolares no Estado de Pernambuco:** quais as contribuições para a organização escolar democrática? Dissertação (Mestrado em Educação): Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2012.

VASCONCELOS, A. S. C. **Gestão Escolar e Educação Inclusiva:** um estudo de caso sobre a formação continuada de professores na unidade de educação básica Liberalino de Jesus Pereira. Dissertação (Mestrado em Gestão da Educação). Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2018.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento:** Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização. 24. ed. São Paulo: Libertad, 2014.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político da Escola: uma construção coletiva. *In:* VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola:** uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1995.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da secretaria de educação.** *In:* I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO: perspectivas atuais. 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

VEIGA, I. P. A. Escola, currículo e ensino. *In:* VEIGA, I. P. A.; CARDOSO, M. H. (Orgs.). **Escola Fundamental:** currículo e ensino. Campinas: Papyrus, 1991.

VEIGA, I. P. A. **Educação Básica e Educação Superior:** Projeto Político-Pedagógico. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. *In:* VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ÁVILLA, Cristina Maria (Orgs.). **Profissão Docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.

VEIGA, I. P. A. **Profissão Docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. *In:* VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 28. ed. Campinas: Papirus, 2010.

VITALIANO, C. R. (Org.). **Concepções de professores universitários da área de Educação e do ensino regular sobre o processo de integração de alunos especiais e a formação de professores.** 2002. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2002.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de Pesquisa.** 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração - UFSC, 2013.

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA

ESCOLA: _____

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1 Nome: _____

1.2 Sexo: () M () F

1.3 Formação inicial (graduação e pós-graduação):

1.4 Possui formação na área da Educação Especial (cursos de curta e/ou de longa duração)? Se sim, quais?

1.5 Tempo de atuação no magistério:

1.6 Tempo de atuação como gestor(a)/coordenador(a) de escola:

2. O que você entende por educação inclusiva?

3. Como você vê a inclusão de forma geral, no ensino regular?

4. Você considera sua escola inclusiva? Por quê?

5. Quais as ações viabilizadas pela Gestão Escolar para auxiliar o trabalho do professor e/ou de outros profissionais com o aluno(a) com deficiência? Quais?

6. Existe algum projeto de formação continuada relacionada ao processo de inclusão na escola? Em caso afirmativo, por favor, descreva.

7. Para você, o que é uma gestão democrática?

8. Como a Gestão Escolar pode contribuir para a inclusão na escola?

9. Quais as dificuldades vivenciadas por você na escola inclusiva?

10. Como você avalia os resultados escolares dos alunos(as) com deficiência?

Comente.

11. O Projeto Político Pedagógico contempla a educação inclusiva? De que maneira?