

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO- PPGE**

**FLAVIANE PELLOSO MOLINA FREITAS**

**GESTÃO E INCLUSÃO ESCOLAR:  
A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NO PROGRAMA  
“EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO A DIVERSIDADE” (2003-2013).**

GUARAPUAVA  
2014

FLAVIANE PELLOSO MOLINA FREITAS

GESTÃO E INCLUSÃO ESCOLAR:  
A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NO PROGRAMA  
“EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO A DIVERSIDADE” (2003-2013).

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro, UNICENTRO para a obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Políticas, História e Organização da Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marisa Schneckenberg.

GUARAPUAVA  
2014

**Catlogação na publicação da Universidade Estadual do  
Centro-Oeste(UNICENTRO) - Campus Santa Cruz, Guarapuava/PR.**

F866g      FREITAS, Flaviane Pelloso Molina.

Gestão e inclusão escolar: A formação do gestor escolar no programa “Educação inclusiva: Direito a diversidade” (2003-2013). Flaviane Pelloso Molina Freitas./ Unicentro: Guarapuava,Pr.; 2014.  
169 fls.

Dissertação(Mestrado) – Universidade Estadual do Centro-Oeste.  
Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação.  
Orientador (a): Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marisa Schneckenberg.  
Bibliografia: 12 fls.

1. Políticas Educacionais. – 2. Gestão Escolar. – 3. Inclusão Escolar. – IV. Formação. – V. Universidade Estadual do Centro-Oeste. – VI. Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação.

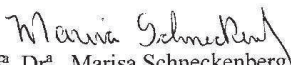
CDU: 37.014.12


**TERMO DE APROVAÇÃO**

**FLAVIANE PELLOSO MOLINA FREITAS**

**GESTÃO E INCLUSÃO: A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NO  
PROGRAMA “EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE” (2003-  
2013)**

Dissertação aprovada em 08/08/2014 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Marisa Schneckenberg  
(Orientadora/UNICENTRO)

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Silvia Christina Madrid Finck  
(UEPG)

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Carla Luelane Blum Vestena  
(UNICENTRO)

GUARAPUAVA-PR  
2014

***Dedico este trabalho ao meu esposo Carlos Cesar e  
aos meus filhos Marcus Vinícius e Vitor Hugo,  
razão de tudo!***

## **AGRADECIMENTOS**

A minha orientadora Marisa Schneckenberg, por toda dedicação, paciência e compreensão.

Aos professores membros das Bancas Examinadoras de Qualificação e Defesa, Carla Luciane Blum Vestena, Gilmar de Carvalho Cruz e Silvia Christina Madrid Finck, pelas ricas contribuições disponibilizadas.

A todos os professores do Programa de Pós Graduação em Educação, pela rica partilha de sabedoria e conhecimento.

Aos colegas alunos da primeira turma de mestrado, pela convivência de alegrias, esforços e vitórias.

As amigas Angela Corso, Márcia Ansolin, Francine Cordeiro e Juliana Berg, por partilhar comigo dessa etapa tão importante oferecendo o acalento que só uma verdadeira amizade pode proporcionar.

As amigas-irmãs Daniela Bianconi, Daniela Zanato, Jozy Zampar, Karisa Peres e Luciana Geraldi, pela companhia, força e fé, nesse período, e sempre.

A todos os meus familiares, em destaque meu pais, José Mauro e Aparecida Helena, pelo auxílio e atenção dada aos meus filhos para que esse trabalho fosse concretizado.

Aos meus filhos Marcus Vinícius e Vitor Hugo, por compreenderem as ausências físicas e mentais que o trabalho exigiu.

Ao meu esposo Carlos Cesar por toda compreensão, ajuda e amor. Sem você, eu jamais conseguiria.

A Deus por tudo!

*“A Esperança tem duas filhas lindas:  
a Indignação e a Coragem.  
A Indignação nos ensina a não  
aceitar as coisas como estão;  
a Coragem,  
a mudá-las.”*  
Santo Agostinho

## LISTA DE ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado  
BPC – Benefício de Prestação Continuada  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
DPEE – Diretoria de Políticas de Educação Especial  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento em Educação  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas  
ISES – Institutos Superiores de Educação  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
LIBRAS – Linguagem Brasileira de Sinais  
MEC – Ministério da Educação  
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PAR – Plano de Ações Articuladas  
PDE – Programa de Desenvolvimento da Educação  
PEIDD – Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade  
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PROINFO – Programa Nacional de Informática na Educação  
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
SEESP – Secretaria de Educação Especial  
SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle  
TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura  
WWW – World Wide Web



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1.....	118
---------------	-----

## LISTA DE TABELAS

Tabela 2.1.....	87
Tabela 2.2.....	91
Tabela 2.3.....	91
Tabela 3.1.....	99
Tabela 3.2.....	100
Tabela 3.3.....	101
Tabela 3.4.....	102
Tabela 4.1.....	104
Tabela 4.2.....	125
Tabela 4.3.....	137

## RESUMO

FREITAS, Flaviane Peloso Molina. *Gestão e Inclusão: a formação do gestor escolar no Programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” (2003-2013)*. 2014. 169 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2014.

O presente estudo objetiva analisar a formação do gestor escolar para a efetivação de uma escola inclusiva, desenvolvida pelo Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, nos últimos dez anos (2003-2013). Buscou-se identificar o conceito de inclusão escolar proposto pela formação do Programa, o conceito de escola inclusiva e sua possível relação com a gestão escolar, a metodologia e expectativa quanto à atuação do gestor escolar para efetivação da inclusão. A pesquisa pautou-se em uma revisão bibliográfica sobre os temas políticas educacionais inclusivas, inclusão escolar, gestão escolar e formação, tendo como base a legislação brasileira em vigor e principais autores, culminando em uma análise documental do conteúdo formativo de dez documentos oficiais do Programa e nove documentos secundários, estes constituídos de dissertações e um artigo científico. A inclusão escolar como um direito de todos os alunos indistintamente, ao acesso e permanência a escola regular e comum, por meio de um ensino e aprendizagem significativos e que valorize a diferença e a diversidade de todos os alunos é sinônimo de mudança da escola e da educação. Onde através da prática do gestor seja revisto o currículo, a temporalidade da aprendizagem, a seriação, a carga horária disciplinar, a avaliação e assim eliminados mecanismos de seleção e discriminação, por meio de uma proposta pedagógica inclusiva, e uma gestão democrática e participativa que envolva a todos nessa causa por meio da construção de um clima e cultura escolar favoráveis a inclusão. Dessa forma, segregar alunos em escolas especiais se torna uma atitude inaceitável e incoerente. E por fim, analisando a metodologia formativa desenvolvida pelo programa, constatou-se que a formação foi desenvolvida por meio de estratégias de multiplicação e de descentralização da formação do governo federal para o municipal onde por meio da adesão do município-polo este passa a ser o responsável pela formação dos demais municípios de sua abrangência. A formação é desenvolvida através de seminários anuais, os quais possuem uma carga horária que variam de 20 a 40 horas, evidenciando-se uma ausência de tempo hábil para sanar dúvidas e gerar discussões mais aprofundadas dos temas, tendo um caráter reprodutivista, o que é uma contradição, uma vez que se forma para a inclusão e não se leva em conta a diversidade e diferenças de realidades dos municípios envolvidos. Por fim, esclarece-se que por meio da leitura e análise dos documentos, pode-se perceber que os conteúdos teóricos propostos são enriquecedores por sua natureza, mas essa significativa colaboração formativa pode ser perdida devido às limitações práticas de sua concretização.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas educacionais. Gestão escolar; Inclusão escolar; Formação.

## ABSTRACT

FREITAS, Flaviane Pelloso Molina. *Management and Inclusion: the formation of school management in the Program "Inclusive Education: Right to Diversity" (2003-2013)*. 2014. 170 p. Dissertation (Master's degree in education) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2014.

This study aims to analyze the formation of the school manager for the realization of an inclusive school, developed by the Program entitled "Inclusive Education: Right to Diversity", that occurred over the last ten years (2003-2013). We sought to identify the concept of school inclusion proposed by training, the concept of inclusive education and are possible relationship with the school management and the methodology and expectations regarding the role of the school manager to execute the inclusion. The research was based on a literature review on the topics inclusive educational policies, school inclusion, school management and formation, based on the Brazilian legislation and key authors, culminating in a documentary analysis educational content of the program on ten official documents and nine secondary documents, these consist of dissertations and a research article. School inclusion as a right of all students without distinction, to enter and remain in the regular and ordinary school through education and meaningful learning, and that values difference and diversity of all students, is synonymous with change school and education. Where by action by the school manager is revised curriculum, the temporality of learning, grading, disciplinary workload, assessment and eliminated mechanisms of selection and discrimination, through an inclusive pedagogical proposal, and a democratic and participatory management involving all concerned by building a school culture and climate conducive to inclusion. Thus, segregate students into special schools become unacceptable and inconsistent attitude. Finally, analyzing the formation methodology developed by the program, it was found that formation was developed through strategies for multiplication and decentralization of formation to the federal government where the county by participating in this hub municipality shall be responsible for the formation of other municipalities within its coverage. The formation is developed through annual seminars, which has a workload ranging from 20 to 40 hours, evidencing a lack of sufficient time to answer questions and generate further discussion of the issues, having a reproductive character, which is a contradiction, since the formation is for inclusion and does not take into account the diversity and differences in realities of the municipalities involved. Finally, it is clarified that through reading and analysis of documents, it can be noticed that the proposed theoretical contents enriching naturally, but this significant formative collaboration can be lost due to the practical limitations of their achievement.

**Keywords:** Educational policy. School management. School inclusion. Formation.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL</b> .....	<b>19</b>
1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS .....	19
1.2 GESTÃO EDUCACIONAL: ESPAÇO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS .....	21
1.3 GESTÃO ESCOLAR E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO .....	24
1.4 GESTÃO DEMOCRÁTICA: O PRINCÍPIO PARTICIPATIVO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	32
1.5 EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	39
1.6 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E GESTÃO.....	51
<b>2 A FORMAÇÃO DOS GESTORES PARA A INCLUSÃO</b> .....	<b>58</b>
2.1 DOCÊNCIA E POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO .....	58
2.2 GESTÃO ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO.....	70
2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO PARA A INCLUSÃO.....	77
2.4 PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO A DIVERSIDADE .....	84
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>95</b>
<b>4 A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR PARA A INCLUSÃO NO “PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO A DIVERSIDADE”</b> .	<b>104</b>
4.1 FORMAÇÃO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR.....	104
4.1.1 Inclusão escolar como um direito a ser garantido .....	105
4.1.2 Inclusão escolar como acesso e garantia de educação de qualidade para todos os alunos .....	109
4.1.3 Inclusão escolar como valorização da diferença e diversidade do aluno .	113
4.1.4 Inclusão como sinônimo de mudança da escola e da educação.....	119
4.2 FORMAÇÃO DE GESTORES E A RELAÇÃO INCLUSÃO E GESTÃO ESCOLAR .....	125
4.2.1 Inclusão e gestão escolar através da construção da proposta pedagógica .....	125
4.2.2 Inclusão e gestão escolar participativa e democrática .....	129

4.2.3	Inclusão e gestão escolar na construção do clima e cultura escolar inclusiva.....	133
4.3	METODOLOGIA DE FORMAÇÃO DO GESTOR .....	137
4.3.1	A formação por meio da estratégia de multiplicação .....	137
4.3.2	Descentralização da formação do Governo Federal para o municipal .....	141
4.3.3	Aspectos didáticos da formação desenvolvida no Programa .....	146
	<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>151</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>158</b>

## INTRODUÇÃO

Sabe-se que a presença de alunos com deficiência<sup>1</sup> e necessidades educacionais especiais<sup>2</sup> matriculados e frequentando as escolas regulares de ensino básico é uma realidade, a despeito de discussões e opiniões contrárias ou favoráveis. De certa forma, é também uma conquista, visto que, historicamente, as pessoas com necessidades especiais foram educadas em um sistema paralelo e segregado de ensino (BUENO, 1993; GLAT, BLANCO, 2007; GLAT, PLETSCHE, 2011; MENDES, 2006). Em consonância com esta realidade, a legislação brasileira assegura o direito às pessoas com deficiência de estudar em escolas comuns, como qualquer outra pessoa, lhes garantindo um ensino comum inclusivo de qualidade.

Nesse sentido, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996b), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009b) e o Decreto 7611 de 2011 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2011), apontam para o compromisso com a educação de todos os alunos. Esses documentos delineiam uma educação especial com o caráter pedagógico e a escolarização de alunos com deficiências preferencialmente na educação escolar básica, regular e pública, ou seja, na perspectiva inclusiva.

Seguindo essa vertente, a Resolução 02 de 2001 do Conselho Nacional da Educação ao instituir as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), em seu artigo 2º, expressa que os sistemas de educação devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas a organização para o atendimento daqueles com necessidades educacionais

---

<sup>1</sup> Pessoa com deficiência é a terminologia adotada pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e por todos os documentos legais posteriores. A convenção da ONU sobre Direitos das Pessoas com Deficiência no ano de 2007, do qual o Brasil é signatário (BRASIL, 2007), define em seu artigo primeiro "Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas"

<sup>2</sup> O termo necessidades educacionais especiais não é sinônimo de deficiência. A deficiência diz respeito às condições orgânicas que pode vir a resultar em uma necessidade educacional especial ou não, pois a necessidade educacional especial se vincula à interação do aluno à realidade educativa que vive (GLAT, BLANCO, 2007).

especiais, lhes assegurando uma educação de qualidade. Além do que, em seu artigo 7º, expressa que: “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (BRASIL, 2001b).

Assim, de acordo com a política educacional vigente, temos que inclusão é uma realidade que abrange mais que a matrícula do aluno com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, e mais que a sua mera permanência na escola. É preciso assegurar educação que implica em ensino e aprendizagem para todos. A educação inclusiva precisa ser entendida de forma abrangente (GLAT, BLANCO, 2007), representando um protótipo de escola, onde não haja estruturas de seleção e discriminação, encontrando em seus lugares artifícios de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem, proporcionando assim, acesso e permanência a todos os alunos. Para isso, faz-se necessária a formação dos professores, da gestão e de toda a equipe escolar e, conseqüentemente, o encaminhamento de uma nova estrutura de organização, de proposta pedagógica, de escolhas curriculares, de recursos didáticos e metodológicos e estratégias de ensino e avaliação.

Portanto, percebe-se, que para haver uma escola inclusiva existe a necessidade de mudanças estruturais e organizacionais próprias da prática da gestão escolar, pautadas pela formação de gestores e professores para essa realidade. A opção por um estudo que uma gestão e inclusão escolar teve sua origem em inquietações surgidas durante a graduação em pedagogia e em pós-graduação *lato sensu* em educação especial inclusiva. Os estudos desenvolvidos nesses cursos permitiram a constatação da dificuldade existente em se praticar mudanças na esfera escolar em suas práticas diárias, principalmente quando se possui a presença de alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais. Situações em que a inclusão se torna uma opção de alguns professores adeptos da causa sem a ocorrência de mudanças estruturais e pedagógicas na escola. Mudanças estas que deveriam ser originárias do trabalho do gestor.

O conceito de escola inclusiva possui por definição sua amplitude, pois exige uma nova maneira de vivenciar a escola comum, onde se torna necessário o favorecimento da interação social e da opção por práticas heterogêneas. Essas estarão previstas na proposta pedagógica, no currículo, na metodologia de



ensino, nas práticas avaliativas e na atitude dos educadores. Assim, inclusão não significa apenas a matrícula dos alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais no ensino comum, mas sim, o sustentáculo a toda a escola, para que o ensino e a aprendizagem ocorram. Isso deve ocorrer por meio de capacitação de toda a escola e de sua re-organização, ou seja, repensada, amadurecida e preparada para o atendimento inclusivo (BRASIL, 2001a).

Em uma perspectiva inclusiva, cada aluno que chega à escola, possui experiências, interesses e habilidades diferentes. Portanto, o trabalho dos gestores e professores, em efetivar o aprendizado, é tarefa complexa (DEAN, 2006). Aos gestores escolares exige-se a conscientização de que todo ato deve ser realizado para obtenção de resultado a curto, médio e longo prazo, produzindo assim, efeitos que ultrapassam o imediato (LÜCK, 2007).

Legalmente, a Resolução 01/2002 do Conselho Nacional de Educação estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) define que as instituições de ensino superior deverão prever em seus currículos uma formação docente para a diversidade. Igualmente, no ano de 2003, voltado para a formação de docentes e gestores, publica-se pelo Ministério da Educação o Programa de Governo intitulado “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”. Objetivando colaborar como um dos instrumentos de transformação dos sistemas de ensino em sistemas inclusivos, por meio da formação de seus gestores e professores. Trata-se de,

Disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2006, p. 1).

Destaca-se que a relevância da prática do gestor escolar para a inclusão, deriva-se da formação que a embasa, e é o que justifica o estudo de um Programa de Governo que especificamente busque a formação de gestores escolares para a inclusão, como é o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade’. Surgiu em 2003, promovido pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) em parceria com o Ministério da Educação (MEC). A referida Secretaria, ao ser extinta em 2011, incorpora-se à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), tornando-se a atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que

assume o programa e prorroga a sua vigência até os dias de hoje. O foco do programa é disseminar a política de educação inclusiva nos municípios, por intermédio de seminários nacionais para a formação de gestores e professores. Nos seminários, encontram-se presentes os representantes e gestores dos municípios-polos que, posteriormente, devem organizar seminários regionais nos mesmos moldes, para disseminação junto aos municípios pertencentes à sua área de abrangência (CAIADO; LAPLANE, 2009).

O grande desafio à inclusão está em concretizá-la, além dos planos políticos e legislativos, na prática escolar. Esse desafio está diretamente ligado ao trabalho e formação da gestão escolar. Surge, então, a indagação, a ser respondida com este estudo: qual a formação proposta pelas políticas públicas ao gestor escolar para a efetivação de uma escola inclusiva, mais efetivamente, pelo Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade?

Considerando o problema de pesquisa levantado, destaca-se como objetivo analisar o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, a partir de seus determinantes epistemológicos e metodológicos, e assim compreender a formação do gestor escolar proposta para a efetivação de uma escola inclusiva. E identificar o conceito de inclusão escolar proposto pela formação, levantando o conceito de escola inclusiva e sua possível relação com a gestão escolar, evidenciando a metodologia e expectativa quanto à atuação do gestor escolar, propostas pela formação, para que se consolide a escola inclusiva.

Para tanto, o trabalho se organiza em quatro capítulos, sendo que no primeiro capítulo se faz uma revisão bibliográfica sobre as políticas educacionais e a gestão educacional, as práticas do gestor escolar e a organização do trabalho pedagógico, a gestão democrática, a inclusão escolar, finalizando com um levantamento sobre a relação da prática do gestor escolar e a inclusão. No capítulo segundo, o levantamento teórico pauta-se na formação do gestor escolar para a inclusão, tecendo uma revisão sobre a docência e as políticas públicas de formação, bem como as políticas públicas de formação do gestor, vinculando essa formação com a inclusão escolar, vindo a concluir com a descrição do Programa de formação Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. O terceiro capítulo apresenta a delimitação da metodologia da pesquisa e caminhos desenvolvidos para se almejar os objetivos pretendidos, sendo definida como uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico documental, optando-se por uma

análise do conteúdo da formação existente nos documentos do Programa. Nele apresenta-se a seleção e especificação dos documentos a serem analisados, bem como as categorias e desenvolvimento da análise ocorrida. No quarto capítulo, busca-se demonstrar as discussões e resultados encontrados nos documentos fontes de dados da formação proposta ao gestor escolar no Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.

A opção por este estudo teórico é justificado pela acessibilidade às publicações, documentos e leis, bem como à literatura vigente, além de respaldar uma análise sistematizada da formação do gestor escolar para a inclusão desenvolvida pelo referido programa nos últimos dez anos (2003-2013). Contribuindo para um estudo geral sobre a inclusão escolar, gestão escolar e formação.

# 1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL

## 1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A educação inclusiva apresenta como particularidade a presença de alunos com deficiência matriculados e frequentando as escolas regulares de ensino básico, sendo esta proveniente das políticas educacionais e objetivada pela gestão educacional. Iniciando esse estudo, faz-se necessário esclarecer o conceito de políticas educacionais. Michels (2006, p. 408), refletindo sobre a política educacional, afirma que esta precisa ser compreendida como política pública, pois, por meio dela, “[...] os governos definem, organizam, materializam mudanças para a área em questão”. A referida autora destaca que ao se falar em política educacional não se menciona uma política desvinculada, “ao contrário, relacionam-se de maneira intrínseca à realidade social mais ampla” (MICHELS, 2006, p. 408).

Em consonância a esta reflexão encontra-se a definição de políticas educacionais como sendo resultante de uma política maior, e que “dizem respeito a áreas específicas de intervenção, daí porque se fala em políticas de educação infantil, educação básica, educação superior, etc. Cada uma delas, por sua vez, pode se desdobrar em outras” (VIEIRA, 2007, p. 56). Por outro lado, comumente tendenciona-se a definir as políticas públicas, inclusive as educacionais, como imposições estatais e governamentais. Contudo, o conceito adotado nesse trabalho é o de política como “[...] uma tentativa de resolver um problema da sociedade a partir de processos de decisão no qual participa certo número de atores”. Nessa perspectiva, a política pública é “[...] um construto social”, e uma “[...] expressão do poder público que constrói um quadro normativo de ação e constitui uma ordem local” (MAINARDES, FERREIRA, TELLO, 2011, p. 61).

Portanto, os diversos setores sociais que convivem em uma sociedade e as suas influências, organizações e articulações são elementos determinantes no produto normativo final de cada política proposta. “Este é um elemento chave para que se compreenda o padrão que assume uma determinada política e, portanto, porque é escolhida uma determinada solução e não outra, para a

questão que estava sendo alvo de problema” (AZEVEDO, 1997, p. 63). Nesse sentido, Azevedo (1997) afirma que nas políticas públicas é preciso considerar as dimensões na construção das normas implicadas nas políticas, sendo elas: dimensão cognitiva, instrumental e normativa. A dimensão cognitiva é definida por Azevedo (1997, p. 66) como uma leitura da realidade social realizada pelos articuladores de determinado setor em um momento específico:

[...] relacionada não só com o conhecimento técnico-científico, mas, também e fortemente, com as representações sociais dos fazedores da política. Esta dimensão contém os elementos para a interpretação das causas dos problemas a serem resolvidos, o que implica a predominância de um significado particular para os mesmos.

Já a dimensão instrumental articula-se com a dimensão cognitiva na forma de implementação ligando os dados técnicos e os valores sociais políticos. “A dimensão instrumental refere-se à série limitada das medidas que se concebem para atacar as causas dos problemas. Incluem-se aí instituições, princípios, normas, critérios e demais instrumentos de políticas” (AZEVEDO, 1997, p. 66). Por último, Azevedo (1997, p. 66) define a dimensão normativa das políticas, que possui como característica de articulação “[...] as políticas ao projeto mais global em curso na sociedade [...]”, para que nas soluções expressas nas normas preservem os valores sociais almejados.

Dessa forma, é na construção dos referenciais normativos que os Estados agem e “[...] buscam solucionar os graves problemas e os grandes desafios tecidos na dinâmica da realidade social injusta e desigual” (AZEVEDO, 2011, p. 413), que podem ser definidos como políticas públicas. Nessa perspectiva, encontra-se a correlata afirmação de Vieira (2007) no que se refere ao equívoco que os educadores, muitas vezes cometem, de se colocar ao lado oposto das políticas educacionais, como se de um lado estivessem as normas e determinações, e de outro lado, oposto, a escola, os alunos, a educação, ou seja,

Um elemento a destacar nesta matéria refere-se ao entendimento equivocado de que a(s) política(s) se constitue(m) única e exclusivamente como iniciativa(s) advinda(s) do aparelho estatal. Como se a(s) política(s) estivesse(m) lá e nós cá. Como se não passasse(m) pelo crivo de pessoas de carne e osso, como vocês e eu. Sabemos que não é assim que as coisas se passam. Que não há um fosso incomensurável entre os formuladores e os executores de políticas (VIEIRA, 2007, p. 57).

E, nessa ótica, as políticas educacionais são compreendidas como ações que emanam do Poder Público, que compreendem a união, os estados e os municípios, e vem alcançar “[...] a escola e seus agentes e, num movimento de ida e volta procurar apreender como as ideias se materializam em ações, traduzindo-se, ou não, na gestão educacional e escolar” (VIEIRA, 2007, p. 58).

## 1.2 GESTÃO EDUCACIONAL: ESPAÇO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

As políticas públicas são as intenções dos órgãos estatais que se transformam em prática pela gestão. Segundo Vieira (2007, p. 58), a gestão pública integra “[...] três dimensões: o valor público, as condições de implementação e as condições políticas”. Considera-se o valor público, como a intencionalidade das políticas, ou seja, o valor social por ela pretendido. “Quando a Constituição afirma a educação como um ‘direito de todos e dever do Estado e da família’ (Art. 205), está professando um valor público que, para ganhar materialidade, precisa se traduzir em políticas” (VIEIRA, 2007, p. 58), as quais serão operacionalizadas pelas ações concretas da gestão.

Adentrando a conceituação do termo gestão da educação ou gestão educacional, relevante é destacar, o que explicita Azevedo (2011, p. 414), “[...] que não podemos perder de perspectiva a dimensão polissêmica dos conceitos [...]”. Dessa forma é conveniente lembrar, a utilização dos termos gestão e administração no campo educacional de 1980, os quais vinham sendo tratados como sinônimos. “No entanto, seja a gestão e/ou a administração, o termo empregado, o importante é identificar o significado que a elas está sendo atribuído, no contexto discursivo em que aparecem e/ou são utilizados” (AZEVEDO, 2011, p. 415). Esclarecendo a dicotomia gestão e administração da educação, Bordignon e Gracindo (2008, p. 147), expõem a realidade do uso na literatura educacional como similares:

Algumas vezes gestão é apresentada como um processo dentro da ação administrativa; outras vezes seu uso denota apenas intenção de politizar a ação administrativa; noutras apresenta-se como sinônimo de “gerência” numa conotação neotecnista dessa prática e, em muitos momentos, gestão aparece como a ‘nova’ alternativa para o processo político-administrativo da educação.

Destaque, ainda, para a percepção de uma reação negativa e forte ao termo administração, “[...] como consequência da forma descomprometida, “neutra” e tecnicista como ela se desenvolveu na década de 70”, quando esta prática gerou “[...] um movimento de reação e de mudança em sua concepção e prática” (BORDIGNON; GRACINDO, 2008, p. 147).

Conforme Bordignon e Gracindo (2008, p. 147), adota-se o termo gestão neste trabalho, entendida como um “[...] processo político-administrativo contextualizado, por meio da qual a prática social da educação é organizada orientada e viabilizada”. Assim, conceituando gestão educacional, Lück (2010, p. 25) explicita que:

Gestão educacional corresponde ao conjunto de esforços de organização, liderança, coordenação e orientação da aplicação de políticas educacionais propostas por sistemas de ensino para todas as suas escolas e assumidos pelos atores de âmbito macro desses sistemas.

Portanto, a gestão educacional está diretamente ligada às políticas educacionais que podem ser definidas como “ações articuladas de política educativa, em suas distintas esferas”, onde “união, estados e municípios têm responsabilidades solidárias no cumprimento do dever constitucional de oferecer educação de qualidade para todos” (GARCIA, 2008, p. 127). Observa-se que, “[...] a gestão de qualquer setor institucionalizado conta, entre outros fatores, com a legislação como forma de organizar-se e de atender regularmente a objetivos e finalidades” (CURY, 2008, p. 43). No Brasil, a gestão da educação, “[...] conta com um grande número de leis e outras normatizações provindas da área federal, da área estadual e municipal. Esse sistema legal se afirma desde diretrizes curriculares até financiamento e fontes de recursos” (CURY, 2008, p. 44).

A gestão da educação no Brasil encontra na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) a expressão da organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, como normatização das políticas educacionais. Nesses ordenamentos, encontram-se expressos as incumbências e responsabilidades de cada uma das esferas, além “[...] das diferentes formas de articulação entre as instâncias normativas, deliberativas e executivas do setor educacional; e da oferta de educação escolar pelo setor público e privado” (AZEVEDO, 2007, p. 60).

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) regulamenta em seu artigo 211, que a educação, no âmbito do poder público, é tarefa compartilhada entre união, estados e municípios, incluindo o Distrito Federal, organizada na forma de colaboração. O referido artigo especifica que:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996b) reafirma essa organização da educação nacional de forma colaborativa entre as esferas administrativas, em seu artigo 8º:

Art. 8º. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º. Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º. Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Relevante é o destaque de que o artigo 211 do ordenamento constitucional (BRASIL, 1988), teve seu conteúdo redimensionado pela emenda constitucional 14/1996 (BRASIL, 1996a), cujo artigo 3º afirma que “é dada nova redação aos §§ 1º e 2º do art. 211 da Constituição Federal e nele são inseridos mais dois parágrafos”.

E, concomitantemente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996b) detalha essas competências e atribuições dos diferentes entes federativos. No artigo 9º, define as atribuições da união, no artigo 10º, as



incumbências dos estados, e no artigo 11º, aquelas dadas aos Municípios. Sendo que, de acordo com o parágrafo único do artigo 10º encontra-se expresso que “ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios”. Nos artigos 16º, 17º e 18º, encontram-se definidos os sistemas de ensino federal, estadual e municipal, respectivamente.

Vieira (2007, p. 61) expressa que, “as definições advindas da Constituição e da LDB permitem situar o terreno da gestão educacional como espaço das ações dos governos, sejam eles federais, estaduais e municipais”, sendo que, encontra-se na dependência de “[...] circunstâncias políticas e envolve constante negociação e conflito” (VIEIRA, 2007, p. 61). Na prática, continua Vieira (2007, p. 61), a gestão educacional se faz por meio de elementos como “[...] as condições de implementação, que demandam disponibilidade financeira (capital e custeio), recursos humanos e outras condições materiais e imateriais”. Sabe-se que “As condições de implementação e as condições políticas (VIEIRA, 2007, p. 59”, são elementos da prática da gestão, as quais traduzem as políticas em ações, vindo a sustentar os valores sociais originários da política. Nesse sentido, “por melhores e mais nobres que sejam as intenções de qualquer gestor ou gestora, suas idéias precisam ser viáveis (condições de implementação) e aceitáveis (condições políticas)” (VIEIRA, 2007, p. 59).

Segundo Cury (2008, p. 45), sendo a educação escolar um serviço público e com finalidade universal, é ali “[...] que a oferta de ensino deve ser cuidadosamente gerida a fim de que a igualdade perante a lei, a igualdade de condições e de oportunidades tenham vigência para todos, sem distinções”. E essa é a esfera da gestão escolar onde se foca na gestão e organização do ensino e aprendizagem de todos os alunos que ali estejam inseridos, indistintamente, a qual se adentra a seguir.

### 1.3 GESTÃO ESCOLAR E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Tendo como foco o ensino e aprendizagem a gestão escolar está diretamente ligada à unidade de ensino, isto é,

Gestão escolar corresponde ao conjunto de esforços de organização, liderança, coordenação e orientação da aplicação do projeto político-pedagógico definido no âmbito da escola, para a realização de suas

responsabilidades educacionais, assumidas por sua equipe de gestão, sob a liderança de seu diretor e equipe de gestão (LÜCK, 2010, p. 25).

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 289), a escola é “[...] unidade básica do sistema escolar, ou seja, como ponto de encontro entre as políticas e as diretrizes do sistema e o trabalho direto na sala de aula”. Dessa forma, a gestão e organização escolar “[...] são meios para atingir as finalidades do ensino” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 301). Segundo os referidos autores, a equipe gestora, equipe pedagógica e todos os demais funcionários da escola, precisam “[...] ter clareza de que o eixo da instituição escolar é a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 301).

Assim, a gestão escolar, ou também conhecida como gestão da escola, se envolve na “[...] tarefa cotidiana de ensinar e aprender”. Nesta, encontram-se inseridos, todos com grande importância, “[...] professores, alunos e outros membros da comunidade escolar – funcionários que trabalham na escola, docentes que ocupam cargos diretivos, famílias e integrantes da área de abrangência geográfica onde se localiza a escola” (VIEIRA, 2007, p. 63). Todos somando para o ensino e aprendizagem de qualidade, pois a escola é o lugar pré-determinado para que isso ocorra. Portanto,

A escola é uma instituição social com objetivo explícito: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes, valores), para tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem. O objetivo primordial da escola é, portanto, o ensino e a aprendizagem dos alunos, tarefa a cargo da atividade docente (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 300).

Todavia, existe uma ligação estreita entre a gestão educacional e a gestão escolar, pois “[...] as definições situadas na esfera de abrangência da escola dizem respeito também à gestão educacional, sobretudo quando se trata da esfera pública” (VIEIRA, 2007, p. 63). Uma vez que, “[...] a razão do existir da gestão educacional é a escola e o trabalho que nela se realiza” (VIEIRA, 2007, p. 63). Dessa maneira:

[...] A gestão escolar, por sua vez, orienta-se para assegurar aquilo que é o próprio de sua finalidade – promover o ensino e a aprendizagem,

viabilizando a educação como um direito de todos, conforme determinam a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases (VIEIRA, 2007, p. 63).

Ressalta-se que, segundo Vieira (2007), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9694/1996 (BRASIL, 1996b), foi a primeira norma a empregar destaque à gestão escolar, dando conotação, e delegando incumbência aos estabelecimentos de ensino, configurando que a escola passa a ser um novo foco da política educacional, como se observa em seu artigo 12º:

Art. 12º. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

A primeira responsabilidade da escola, segundo o referido artigo, é a elaboração e execução da proposta pedagógica<sup>3</sup>, pois, ela se define como “[...] o norte da escola, definindo caminhos e rumos que uma determinada comunidade busca para si e para aqueles que se agregam em seu entorno” (VIEIRA, 2007, p. 62). Esse destaque ocorre pelo fato de que “[...] a política educacional está para a gestão educacional como a proposta pedagógica está para a gestão escolar” (VIEIRA, 2007, p. 63). Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 306):

O projeto político pedagógico-curricular é um documento que expressa as intenções, os objetivos, as aspirações de um processo de escolarização e inclui a proposta curricular. As práticas de organização e de gestão põem em prática o que foi planejado.

---

<sup>3</sup> Muitas são as denominações encontradas para o resultado do processo de planejamento escolar, podendo ser encontrado como projeto político pedagógico, projeto pedagógico, projeto educativo, projeto da escola, plano escolar, plano curricular (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003). Adotou-se ao longo do trabalho o termo proposta pedagógica, não optando pelo termo político associado, como comumente se é apresentado por alguns autores como Veiga (2000) e Vasconcelos (2013). A opção de abster-se do termo político foi dada por se apresentar na perspectiva da autora de forma redundante, pois toda proposta pedagógica, possui intrinsecamente a união entre o pedagógico e o político, ao articular o compromisso de formar cidadãos de acordo com o compromisso sociopolítico de uma coletividade, de forma participativa e democrática, resgatando a escola como espaço público, de debate, diálogo e reflexão, ou seja, um espaço político.

A segunda determinação da referida norma e não menos importante é a de gestão dos recursos da escola: pessoal, material e financeiro.

Noutras palavras, cabe a ela gerir seu patrimônio imaterial e material. O primeiro refere-se às pessoas, as idéias e a cultura produzida em seu interior; o segundo diz respeito a prédios e instalações, equipamentos, laboratórios, livros, enfim, tudo aquilo que se traduz na parte física de uma instituição escolar (VIEIRA, 2007, p. 62).

Somada às atribuições acima se encontra “[...] a incumbência de zelar pelo que constitui a própria razão de ser da escola – o ensino e aprendizagem” (VIEIRA, 2007, p. 62). Ou seja, se comprometer com o cumprimento dos dias letivos e carga horária, com o plano de ensino docente e ainda com a recuperação de alunos que apresentarem ritmos diferenciados de aprendizagem e que não atingem os objetivos no mesmo tempo que os demais. “Esses três dispositivos remetem ao coração das responsabilidades de uma escola. Ao exercer com sucesso tais incumbências, esta realiza a essência de sua proposta pedagógica” (VIEIRA, 2007, p. 62).

O artigo 12º (BRASIL, 1996b), apresenta mais uma dimensão no que se refere à gestão escolar. É a sua relação com a comunidade escolar, articulando-se com as famílias e a comunidade por meio da criação de processos de integração, além de manter os pais informados sobre a frequência e o rendimento dos alunos, e ainda sobre a execução da proposta pedagógica.

Destaca-se, que, a finalidade da organização escolar, como expressa a Constituição Federal (BRASIL, 1998) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) é uma educação para todos e de qualidade<sup>4</sup>. Nesse sentido, Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 294) afirmam que “a organização e a gestão da escola correspondem, portanto, às necessidades de a instituição escolar dispor das condições e dos meios para a realização de seus objetivos específicos”. Ainda que essas ações tenham em vista a promoção das condições para o funcionamento da escola, da participação de todos os envolvidos nesse processo e por fim “[...] garantir a realização de aprendizagem para todos os

---

<sup>4</sup> Ao se tratar do conceito de qualidade em educação é importante ter em mente que existem muitos significados atribuídos a ele (AZEVEDO, 2011). Portanto, destaca-se, que ao longo deste trabalho, o uso do termo explicitará a tarefa cotidiana da escola em ensinar e aprender. Nesse sentido ocorre educação de qualidade quando o aluno progride em sua formação, aprendendo de fato (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003; LÜCK, 2010a).

alunos” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 294).

Por conseguinte, para uma boa educação, é importante que a gestão escolar pratique sua função de organização do trabalho pedagógico que “[...] refere-se aos princípios e procedimentos relacionados à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais) e coordenar e avaliar o trabalho das pessoas [...]” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 316).

Sendo assim, o objetivo educacional de aprendizagem de todos, somente será estabelecido por intermédio da atividade administrativa como prática mediadora, “[...] estabelecido o objetivo, só a partir da racionalidade na utilização dos recursos, objeto da prática administrativa, é possível alcançá-lo de forma efetiva” (PARO, 2008, p.79). Paro (2008) também classifica a atividade do gestor como uma atividade meio no espaço escolar, a qual não se faz de maneira direta ao objetivo escolar que é o processo de ensino e aprendizagem, “[...] colocando-se, antes, como viabilizadoras ou precondições para a realização direta do processo pedagógico escolar que se dá predominantemente em sala de aula” (PARO, 2008, p. 73).

A qualidade do ensino perpassa, tanto a gestão educacional, como a escolar, as quais são determinantes das ações da gestão, como expressa Lück (2010, p.17), “[...] a gestão educacional, realizada em caráter amplo e abrangente, do sistema de ensino, e a gestão escolar, referente à escola, constituem-se como áreas estruturais de ação na determinação da dinâmica e da qualidade de ensino”.

Nesse sentido, Lück (2010a) destaca a necessidade de não esquecer que a gestão não é um fim em si mesma e sim uma área meio. O seu foco é sempre “[...] o aprimoramento das ações e processos educacionais, voltados para a melhoria da aprendizagem dos alunos e sua formação, sem o que aquela questão se desqualifica e perde a razão de ser” (LÜCK, 2010a, p. 17). Sintetizando, ao se aperfeiçoar e qualificar a gestão se tem a possibilidade de aumentar as oportunidades de melhorar o ensino e aprendizagem dos alunos, e por meio de bons resultados de aprendizagem é que se identifica uma boa gestão (LÜCK, 2010a). Salienta-se, portanto, a relevância da formação dos gestores, tema que será abordado mais especificamente em capítulo posterior, tendo em vista acreditar ser de grande relevância para um processo de ensino e aprendizagem

escolar de qualidade.

A gestão escolar constitui-se em um meio de efetivar de forma processual um intercâmbio da realidade vivida com as propostas educacionais das políticas “[...] de modo a superar as limitações existentes no rumo da realização de propostas educacionais, que, por sua vez, sofrem ajustamentos e adequações no processo de sua implantação e implementação” (LÜCK, 2010a, p. 144).

Desse modo, o âmbito da escola constitui-se em ambiente marcado por uma contínua tensão entre o ideal proposto pela legislação, por políticas educacionais, normativas e orientações oficiais, e o real pensado e representado nas escolas pelo que fazem seu cotidiano, a partir de como percebem seus desafios e o próprio papel, assim como o da escola, em relação a eles (LÜCK, 2010, p. 140).

Sendo assim, uma das funções específicas da gestão escolar é diretamente a organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido:

Na escola, o diretor é o profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados (LÜCK, 2009, p. 17).

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), na área de atuação da organização e da gestão escolar, inclui-se o planejamento e a proposta pedagógica, a organização e o desenvolvimento do currículo, a organização e o desenvolvimento do ensino, bem como a avaliação da aprendizagem e a institucional.

O currículo é um elemento importante da organização escolar, referindo-se à organização do conhecimento escolar que se objetiva na proposta pedagógica. Ele traz, intrinsecamente, a interação de sujeitos que buscam um mesmo objetivo, por meio de um conhecimento escolar dinâmico e que seja adequado à faixa etária e às necessidades dos alunos, e que não seja um mero simplificar dos conhecimentos científicos (VEIGA, 2000). Assim, de acordo com Lück (2010a, p.98):

O currículo escolar, que dá unidade e consistência ao trabalho pedagógico da escola, deve ser definido levando em consideração o mundo longínquo, mediato e imediato; remoto e próximo, de modo que o aluno possa conhecer o mundo por meio das experiências que lhe

oferece, para nele se situar e nele interagir. Também a metodologia do ensino demanda a problematização e contextualização dos conteúdos na realidade, de modo que os alunos possam perceber a vinculação do que estudam com a realidade, e desenvolver competências para seu enfrentamento.

O planejamento é parte muito importante do trabalho do gestor, pois há a necessidade de se ultrapassar a prática tendenciosa de se agir episodicamente na escola, com a intenção de solucionar problemas somente quando eles surgem. Portanto, ações esporádicas e realizadas caso a caso, produzindo um efeito protelatório de uma análise efetiva de suas causas com planejamento de soluções futuras. É preciso planejar, prever, antever. Aos gestores escolares exige-se a conscientização de que todo ato deve ser realizado para obtenção de resultado a curto, médio e longo prazo, produzindo assim, efeitos que ultrapassam o imediato (LÜCK, 2007).

Evidencia-se o que Libâneo (2003) define como a impossibilidade de a escola chegar aos seus objetivos educacionais e suas propostas curriculares, sem gestão e sem organização. Pois, para ele, existe uma relação direta entre a organização escolar e os acontecimentos no interior da sala de aula. Assim sendo, todas as ações da gestão, são reconhecidas como ações educativas, pois a escola é um espaço de aprendizagem e formação.

Nesse sentido, Guimarães (2005, p.68) especifica que o gestor escolar “[...] é um educador que se preocupa com a organização do trabalho escolar, como um coordenador de homens independentes, capazes de decidirem juntos suas ações”. Para isso, assume a tarefa de dar impulso à escola, para que atinja seus objetivos, cumprindo sua função e papel. Sendo o objetivo da organização escolar o ensino que é cumprido na atividade docente, a organização do trabalho pedagógico assume relevante função na gestão. Portanto,

Como vimos, o planejamento é inerente ao processo de gestão, constituindo-se na sua primeira fase. É considerado como a mais básica, essencial e comum de suas dimensões, uma vez que é inerente a todas as outras, já que sem planejamento não há a possibilidade de promover os vários desdobramentos da gestão escolar, de forma articulada (LÜCK, 2009, p. 33).

O planejamento do trabalho pedagógico, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 336) “[...] justifica-se porque as escolas buscam resultados mediante ações pedagógicas e administrativas”. Assim, planejar é uma tarefa



inerente à função do gestor escolar, uma vez que:

Há a necessidade, pois, de uma ação racional, estruturada e coordenada de proposição de objetivos, de estratégias de ação, de provimento e ordenação dos recursos disponíveis, de cronogramas e formas de controle e de avaliação. O plano de ação ou projeto pedagógico de determinado estabelecimento de ensino, devidamente discutido e analisado pela equipe escolar, torna-se o instrumento unificador das atividades ali desenvolvidas, convergindo em sua execução o interesse e o esforço coletivo dos membros da escola (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 336-337)

Segundo Lück (2009), o planejamento em gestão escolar envolve as dimensões da proposta pedagógica, do plano de desenvolvimento da escola, do plano de ensino, do plano de aula, e do planejamento participativo. Conforme já citado, o artigo 12º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996b) define em seu inciso I que a escola tem obrigatoriedade de estabelecer sua proposta pedagógica. Esta responsabilidade também é definida no artigo 14º, inciso I, da referida lei, com a menção de participação de toda a comunidade escolar na elaboração da proposta pedagógica.

Dessa forma, a proposta pedagógica é um documento que conjectura a intenção de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade a todos os alunos da escola, por meio de intenções, objetivos e ideais de toda a equipe escolar. É nele que se concretiza o processo de planejamento da gestão (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).

A proposta pedagógica ou projeto pedagógico, segundo Lück (2009), deve focalizar o aluno e a sua formação e aprendizagem, incluindo uma organização do processo pedagógico, visando à promoção de formar e aprender. “Em vista disso, ele engloba o planejamento curricular, isto é, o conjunto de experiências a serem promovidas pela escola para promover a formação e aprendizagem dos alunos” (LÜCK, 2009, p. 38).

Todavia, a questão mais relevante a ser levantada e respondida no ato da elaboração da proposta pedagógica ao que se refere à esfera curricular, seria “[...] o que se pode fazer, que medidas devem ser tomadas, para que a escola melhore, para que favoreça uma aprendizagem mais eficaz e duradoura dos alunos”? Pois, “o currículo é a concretização, a viabilização das intenções e das orientações expressas no projeto pedagógico” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI,



2003, p. 359, 362).

Tudo o que se espera que se aprenda na escola por intermédio de uma seleção da produção cultural da sociedade, precisa estar presente no currículo. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), existe o currículo formal ou oficial que é estabelecido pelos sistemas de ensino nas diretrizes curriculares e o currículo real que é o que de fato acontece na escola, e que precisa estar expresso na proposta pedagógica.

Adentrando a organização do ensino, encontra-se, já reiteradamente expresso, o objetivo de existir da gestão e instituição escolar que é educação de qualidade, cujo êxito da escola consiste em uma aprendizagem efetiva de seus alunos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003; LÜCK, 2009; PARO, 2008). Em conformidade com Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 367), a organização e desenvolvimento do ensino estão vinculados às condições que são imperativas na escola:

[...] Por exemplo: o projeto pedagógico-curricular e plano de trabalho bem definidos, coerentes, com os quais os professores se sintam identificados; orientação metodológica segura por parte da coordenação pedagógica, implicando assistência permanente aos professores; formas de agrupamento de alunos, materiais de estudo e bons livros didáticos; sistema de avaliação da aprendizagem assumido por todos os professores e formas de acompanhamento dos alunos com dificuldades; práticas de gestão participativas.

É certo que todas essas ações, precisam ser pensadas e refletidas, por todos os membros da escola, no ato da execução da proposta pedagógica e ficar expressa e definida sua proposta pedagógica, para que posteriormente, possa ser cumprido por todos. Essa esfera participativa de planejamento e execução, que configura a gestão democrática, será a reflexão a seguir.

#### 1.4 GESTÃO DEMOCRÁTICA: O PRINCÍPIO PARTICIPATIVO NO CONTEXTO ESCOLAR

Democracia é uma propriedade de grupos sociais que se centram no exercício dos direitos humanos. Por sua vez, pressupõe o direito das pessoas poderem utilizar bens e serviços, mas, concomitantemente, assumindo a responsabilização de seu cultivo e aprimoramento. Nessa vertente, direitos e deveres são como duas faces da mesma moeda, ou seja, não se dissociam, ao

se falar de um se remete ao outro e vice-versa. “E é nessa junção que se estabelece a verdadeira democracia, construída mediante participação qualificada pela cidadania e construção do bem comum” (LÜCK, 2009, p. 70).

A gestão democrática encontra-se definida legalmente na Constituição Federal (BRASIL, 1988), no artigo 206, inciso VI, que define “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: gestão democrática do ensino público, na forma da lei”.

Segundo Cury (2008, p. 55), trata-se a gestão democrática em contraste com “[...] a gestão hierárquica que, sob a forma paternalista ou autoritária, tem sido hegemônica na condução da coisa pública”. Salienta que a gestão democrática, além de transparente, impessoal e moral, “[...] expressa tanto a vontade de participação que tem se revelado lá onde a sociedade civil conseguiu se organizar autonomamente, quanto ao empenho por reverter a tradição que confunde os espaços públicos com os privados”(CURY, 2008, p. 55).

Ao longo da história brasileira, esteve presente a gestão centralizadora, herdada desde o Brasil Colônia e perpassando o Império e a República. Vieira (2008, p. 142) adverte que esta centralização se tornou a base da organização do sistema educacional brasileiro e está presente no interior da própria escola. A gestão centralizadora, se expressa de diversas maneiras, “[...] desde as formas autoritárias de convivência, a mecanismos rígidos de controle burocrático dos tempos de trabalho e organização das relações de ensino aprendizagem”. De forma imperiosa, “[...] a centralização marca as relações entre os órgãos de administração do sistema nas diferentes esferas do Poder Público (União, Estado e Municípios), assim como, aquelas entre estes e as escolas” (VIEIRA, 2008, p. 142).

Com esta herança histórica, urge a “[...] necessidade de entender a gestão democrática como processo de construção, o que implicaria em mudanças culturais profundas” (PERONI, 2008, p. 10). Ainda, relevante, é a sua compreensão como meio, e não como um fim em si mesmo, pois ao se falar em gestão pedagógica, a participação deveria fazer parte do pedagógico, “[...] pois só aprendemos a participar, participando” (PERONI, 2008, p. 10). Destaca-se que a conquista da garantia constitucional da gestão democrática é um resultado de luta social. Todavia, Peroni (2008, p. 11) adverte que a sua implementação impõe exigências, uma vez que é:

[...] um longo processo que requer diálogo e participação coletiva de todos os envolvidos: pais, alunos, professores, direção colegiada, enfim, a sociedade como um todo, já que os rumos da educação transcendem a um governo, são decisões de Estado, em todas as suas instâncias – escola, conselhos de educação, secretarias municipais e estaduais, Ministério da Educação.

Nessa perspectiva, a gestão democrática se constitui por um eixo transversal que pode adentrar, ou não, as esferas de gestão educacional no âmbito dos sistemas educacionais e a gestão escolar em seus estabelecimentos de ensino (VIEIRA, 2007). A previsão legal em ordenamento infraconstitucional ocorreu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996b), que explicita em seu artigo 3º, que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios”, incluindo no inciso VIII, a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. Além do que expressa no artigo 14º que:

Art. 14º. 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 pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Esta precisão legal, como pode ser evidenciada, vem regular a gestão democrática no âmbito do “ensino público na educação básica”. Em ambos os casos, tanto na elaboração da proposta pedagógica, quanto nos conselhos escolares ou equivalentes, a participação ocorre em torno de aspectos da realidade local escolar. Contudo, a busca pela gestão democrática iniciada na década de 1970 e fortificada na década de 1980, não se esgota na esfera escolar (VIEIRA, 2007).

O artigo 15º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996b) continua a expressar elementos da gestão democrática voltados particularmente para “as unidades escolares públicas da educação básica”, as quais devem integrar “[...] progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”. No entanto, Vieira (2007, p. 65) reforça que “[...] bem se vê que limitar a gestão democrática à esfera escolar é algo que pode estar posto na LDB, mas que está longe de alcançar as expectativas dos educadores

que, mais a mais, querem ser agentes da formulação e da gestão da(s) política(s)”.

Nesse sentido, Bordignon e Gracindo (2008), mencionam que para um processo de gestão de forma democrática, que não seja mecânico e descompromissado, mas que almeje construir a cidadania brasileira, só pode existir quando se desenvolver a autonomia e participação, de acordo com organizações possuidoras de clima e cultura que se equiparem a essa prática, almejando a emancipação.

Destaca-se a observação dada por Lück (2007, p.17), que no conceito de gestão, já esta pressuposto a participação, ou seja, o “[...] trabalho associado de pessoas, analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas, em conjunto”. Nessa esfera participativa, a gestão escolar, propicia à comunidade escolar uma “[...] redistribuição e compartilhamento das responsabilidades que objetivam intensificar a legitimidade do sistema escolar, pelo cumprimento mais efetivo dos objetivos educacionais” (LÜCK, 2007, p. 16).

Por muito tempo, o conceito de participação da gestão democrática na escola, ficou limitada à escolha eletiva dos diretores. Todavia, Bordignon e Gracindo (2008) advertem que as reflexões atuais vêm superar a redução da gestão democrática à eleição dos diretores, passando a compreender a relação do agir de forma comunicativa entre as pessoas e sua consequência no ambiente, cuja escolha por meio de eleição dos dirigentes na escola é uma parte importante do processo de construção da gestão democrática, mas não seu todo. Assim,

A gestão democratizada da escola autônoma consiste na mediação das relações intersubjetivas, compreendendo, antes e acima das rotinas administrativas: identificando necessidades; negociação de propósitos; definição clara de objetivos e estratégias de ação; linhas de compromissos; coordenação e acompanhamento de decisões pactuadas; mediação de conflitos, com ações voltadas para a transformação social (BORDIGNON; GRACINDO, 2008, p. 164)

Dessa forma, o processo de gestão democrática envolve uma prática democrática internamente na escola, por intermédio de uma gestão que venha a situar o ser humano, enquanto pessoa, mas também ser social, no centro da organização escolar, e ainda como prioridade, acima de todas as leis mercantilistas que envolvem a sociedade atual (BORDIGNON; GRACINDO, 2008).

Seguindo esse caminho existe a necessidade de que por meio da gestão democrática, ocorra uma participação de todos, e que estes venham contribuir na elaboração e na execução da proposta pedagógica. (LÜCK, 2000).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 357) advertem sobre a precariedade existente ainda de prática democrática na composição da proposta pedagógica, pois:

A efetivação da prática de formulação coletiva do projeto pedagógico ainda é, na maior parte dos casos, bastante precária. Vigora mais como um princípio educativo do que como instrumento concreto de mudanças institucionais e do comportamento e das práticas dos professores. Em boa parte das escolas, predomina o modelo burocrático da gestão: decisões centralizadas, falta de espírito de equipe, docentes ocupados apenas com suas atividades de aula, relações entre processos e alunos ainda mais formais e regidos por regras disciplinares.

Percebe-se, então, que a “[...] participação é condição para a gestão democrática, uma não é possível sem a outra. Ambas são o fundamento de um clima organizacional positivo (BORDIGNON; GRACINDO, 2008, p. 171)”. Nesse sentido, “o clima organizacional determina a vontade dos membros de participar ou alienar-se do processo educativo” (BORDIGNON; GRACINDO, 2008, p. 171), e exige dos gestores escolares “[...] capacidade de liderar e de gerir práticas de cooperação em grandes grupos, de modo que se crie outra cultura organizacional, ou seja, outra mentalidade de organização escolar” (BORDIGNON; GRACINDO, 2008, p. 171).

Ao se falar em participação, elemento constitutivo da gestão democrática, Paro (1987, p. 53) afirma que um aspecto de suma importância, é estabelecer condições para que todos participem da vida escolar. “[...] Não basta permitir formalmente que os pais de alunos participem da administração da escola; é preciso que haja condições materiais propiciadoras dessa participação”. Para tanto,

[...] participação requer o sentido da construção de algo que pertence a todos e que tem diretamente a ver com a qualidade de vida de cada um, seja no sentido da realização pessoal, seja pelos benefícios sociais que dela advém. O compromisso, que gera a participação, requer repartição coletiva do sucesso, não apenas da responsabilidade. A participação e o compromisso não se referem apenas a comunidade interna, mas devem buscar alianças com a comunidade externa, a quem a escola serve e pertence efetivamente, promovendo a cooperação interinstitucional (BORDIGNON; GRACINDO, 2008, p. 171)

Tecendo argumentação sobre a participação e gestão democrática, Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 386), mencionam o tema comunidade de aprendizagem. Essa expressão se liga a uma participação ativa de toda a comunidade escolar, incluindo, professores, pedagogos, alunos e familiares, nas decisões relacionadas à vida da escola. Assim, “a comunidade deve ser o espaço público em que se discute o conhecimento, a organização curricular, as relações sociais, os modos e os critérios de avaliação, as normas”.

Gestão democrática pressupõe o envolvimento dos alunos em processos de solução de problemas e tomadas de decisões. Repensar a gestão e diferentes maneiras de organizar o trabalho escolar, de forma a incluir a participação dos alunos, traz como consequência a formação dos mesmos para ter iniciativa, confrontar e discutir pontos de vista diferentes, posicionar-se frente a problemas da escola e assim viver na prática processos democráticos de tomadas de decisão (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003). Nesse contexto,

A emancipação humana se conquista na solidariedade e na participação que o conhecimento-emancipação é capaz de construir. O conhecimento-emancipação é assim um processo incessante de criação de sujeitos capazes de reciprocidade, capazes de diálogo, de participação consciente. Urge reforçar e reconstruir incessantemente a gestão democrática da educação, em todo o amplo espaço público e educacional, comprometida com a formação de homens e mulheres competentes e capazes de construir, através da participação, sua autonomia, como seres humanos, realizados e felizes (FERREIRA, 2000, p. 173).

Portanto, a participação requer educação, ou seja, uma construção pela vivência, onde se vincula o educar para emancipar. Se a relação educacional escolar é autoritária, se educa para obedecer. Já, se pelo contrário, é participativa, se incentiva o discípulo a passar a assumir o papel de um novo mestre, independente, e com capacidade para ser ele próprio autor de seu próprio desenvolvimento (FERREIRA, 2000).

Outra esfera de participação na gestão democrática da escola trata-se do envolvimento dos pais na vida escolar. Essa realidade envolve dois aspectos, um informal pautado no contato aos pais para manter o acompanhamento do desempenho escolar dos alunos, e outro mais formal, que diz respeito à participação dos pais em associações e conselhos escolares. É relevante destacar que a participação dessa parcela da comunidade escolar difere da

parcela dos profissionais da educação, diretores, professores e funcionários. “Não cabe a estes, por exemplo, interferir diretamente nas atividades da sala de aula” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008, p. 389).

De tal modo,

[...] a gestão democrática é proposta como condição de: i) aproximação entre escola, pais e comunidade na promoção de educação de qualidade; ii) de estabelecimento de ambiente escolar aberto e participativo, em que os alunos possam experimentar os princípios da cidadania, seguindo o exemplo dos adultos (LÜCK, 2009, p. 70).

Trilhando caminhos democráticos, um desafio proposto à educação escolar, é o de reunir forças rumo à preservação e ao cultivo da emancipação, e dessa forma, constituir elementos que se opõem à manipulação (FERREIRA, 2000). E, assim, seguir criando “[...] estruturas e processos democráticos, por meio dos quais a vida escolar se realize” (FERREIRA, 2000, p. 172), por meio de currículos que possam oferecer vivências de democracia aos jovens alunos, e focar a gestão democrática da educação voltada para a formação humana, podendo ser acrescida ainda, da construção de um “[...] currículo escolar com conteúdos e práticas baseadas na solidariedade e nos valores humanos que compõem o construto ético da vida humana em sociedade” (FERREIRA, 2000, p.172). A melhor estratégia a ser seguida é o diálogo, no qual a diversidade abre espaço para a disposição de forma generosa em acolher cada pessoa.

Contudo, é preciso não perder de vista que o eixo central da organização escolar é a aprendizagem efetiva e de qualidade de seus alunos. Dessa maneira, a gestão democrática perderá seu sentido se ocorrer à presença de alunos que apresentem ausência da aquisição de conhecimento e com isso evidenciem a não concretização da aprendizagem (VEIGA, 2000).

Além do que, “a autonomia da escola, a eleição de diretores, o conselho escolar, são alguns pilares que materializam a gestão democrática, mas não são suficientes para mudar nossa histórica cultura autoritária” (PERONI, 2008, p. 11).

No entanto, Peroni (2008) explicita que a gestão democrática na atualidade, apesar de ser um princípio constitucional, ainda tem em sua prática, um caminho a ser percorrido, pois a realidade educacional no Brasil demonstra ter percorrido poucos passos, “[...] já que a gestão educacional que tivemos historicamente teve grande influência do patrimonialismo, da burocracia, e como



parâmetro o mercado. Assim, o novo, a ser construído, é a gestão democrática” (PERONI, 2008, p. 10).

É relevante destacar o que Paro (1987, p. 51) cita ser a gestão democrática observada por muitos como uma utopia, ou seja, “a palavra utopia significa o lugar que não existe. Não quer dizer que não possa vir a existir”. O fato de não existir não retira de si o seu valor, nem o seu desejo de existir como medida de solucionar as dificuldades inerentes à escola e que venham a apontar como sendo um projeto viável de democratização das relações da escola e da educação.

Além do que, esse desafio, se agrega ao de estabelecer no seio da escola, uma educação inclusiva. Posto que, acolher a todos na escola, indistintamente, e proporcionar-lhes educação de qualidade, requer como base, participação e democracia, para que então se efetive uma escola inclusiva, sendo este o direcionamento das reflexões a seguir expostas.

## 1.5 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva, conforme Glat e Blanco (2007), é a política educacional do país, sendo foco de materialização da gestão, e tendo como amparo a legislação em vigor. Esta legislação transformada em Diretrizes para a Educação Básica dos sistemas federal, estaduais e municipais de ensino, de acordo com a Resolução de nº 2/2001 (BRASIL, 2001b), do Conselho Nacional da Educação, Câmara da Educação Básica determina em seu artigo 2º que “os sistemas de educação devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas a organização para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, lhes assegurando uma educação de qualidade”. Bem como, em seu artigo 7º, expressa que: “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica”.

Porém, historicamente, a educação inclusiva, iniciou o seu delinear no século XVI, na forma de educação especial, e com um viés de atendimento privado e segregacionista, mas já quebrando a descrença de incapacidade de aprendizagem das pessoas com deficiência, até então tidos como ineducáveis, que passaram a ser atendidos por médicos e pedagogos de forma particular e



tutorial. Posteriormente, no final no mesmo século, inicia-se um trabalho de cuidado institucional em asilos e manicômios, onde esta segregação se justificava pela intenção de serem atendidos com melhor qualidade, se protegidos em ambientes separados e especializados. No início do século XX, surge a alternativa educacional institucionalizada, iniciando na forma de classes especiais em escolas regulares. Portanto, a educação especial se constituiu na forma de sistema paralelo ao sistema educacional, para que num dado momento da história, mais precisamente depois da década de sessenta, se inicie medidas de unificação (MENDES, 2006).

Dessa forma, na história da educação as questões relacionadas às pessoas com deficiência, apresentam quatro estágios distintos. O primeiro de negligência, maus tratos e até mesmo de extermínio denominado como estágio pré-cristão. O segundo, conhecido como período do cristianismo no qual, por meio da piedade religiosa, buscaram-se o compadecimento, proteção e asilo. Num terceiro momento, período compreendido entre os séculos XVI e XIX, com o desenvolvimento científico, reconhecimento médico e psicológico dessa parcela, fundaram-se instituições com o oferecimento de educação à parte. Somente no século XX, surgiram movimentos de integração desses, quando possível, e na década de noventa iniciaram-se as linhas da inclusão (BUENO, 1993; GLAT, 2007). “Assim, a educação especial foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação” (MENDES, 2006, p. 388).

Mais especificamente, a história da educação especial inclusiva inicia-se por volta do século XX, com o surgimento das classes especiais em escolas regulares que, por cerca de trinta anos, permaneceram voltadas para o princípio de normalização e de integralização escolar. Nesse período, as crianças que eram consideradas inapropriadas para a escola comum, eram encaminhadas às classes especiais. Somente a partir da década de 1990 é que se inicia um discurso de inclusão (MENDES, 2006).

Legalmente, a evolução dos ordenamentos em favor da educação das pessoas com deficiência iniciou-se efetivamente com a Constituição Federal (BRASIL, 1988). Antes da referida norma constitucional, nenhuma outra Constituição tratou da educação dessa parcela de alunado. Nela, pela primeira

vez, se define em seu artigo 6º, a “educação como um direito social”, e no artigo 206, como “sendo uma prática a seguir os princípios de igualdade de condições de acesso e permanência na escola para todos os alunos”. Acrescendo ainda, em seu artigo 208, o “dever do Estado em garantir o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, de forma preferencial na rede regular de ensino”.

Criticamente, percebe-se que essa descrição de redenção constitucional, deixa à parte a materialidade das condições reais de existência dessa parcela social. Visto que as primeiras instituições escolares especializadas que surgem no mundo moderno vêm ao encontro do desenvolvimento capitalista e a favor do processo de exclusão social para aqueles que possam vir a ser uma interferência na ordem, sendo esta a precursora de desenvolvimento do capital. Outro fato real, é que, após o surgimento do ordenamento jurídico constitucional, que assegura o direito a todos à educação, as ofertas públicas são mínimas em comparação à rede particular. Todavia, somente aqueles que possuem recursos financeiros conseguem obter acesso a educação, pois conforme Bueno (1993, p. 96):

Dada a alta concentração de renda em nosso País, onde somente uma pequena parcela da população possuía condições para arcar com o ônus financeiro de serviços privados de educação e de saúde, a pequena oferta de vagas na educação especial penalizava fundamentalmente as crianças excepcionais das camadas populares.

A ausência da gestão constitucional merece destaque, no que se refere à educação especial, pois acabou por gerar historicamente, o fato dos entes civis assumirem a responsabilização e efetivação dessa gestão, que deveria ser Estatal. Esta realidade encontra-se em consonância com os estudos de Montañó (2002) que reflete sobre a solidariedade presente nos grupos necessitados, podendo incluir aqui a parcela de pessoas com deficiência, tornando-se um ato de solidariedade, nos quais cada um é solidário na medida em que dispõe do seu interesse particular, sendo baseado no voluntarismo e na doação, e não no direito, posto e regido pelas políticas públicas. Assim sendo,

Na realidade, o que se esconde por trás deste desenvolvimento dos laços de solidariedade particulares, categorias voluntárias, é tanto a recusa ao princípio de solidariedade baseada em direitos universais quanto a recusa da solidariedade de classe. O conceito de solidariedade empregado no debate hegemônico do ‘terceiro setor’ baseia-se no

voluntarismo, na doação. Elimina, portanto, o direito de receber assistência e serviços. [...] Faz com que cada grupo ou coletivo que apresenta uma necessidade ou carência particular, tenha que se auto-responsabilizar (direta ou indiretamente) pelo financiamento/prestação da sua resposta: e este é o grande desejo/finalidade do projeto neoliberal (MONTAÑO, 2002, p. 167).

Portanto, a partir da promulgação da constituição de 1988, iniciou-se uma reforma no sistema educacional, com ações oficiais voltadas à necessidade de alcançar a equidade e acesso de todos à escola, com qualidade de ensino. Nessa perspectiva, segundo Mendes (2010, p. 104), a educação inclusiva passa a ser uma peça importante no jogo político, pois:

Num contexto onde uma sociedade inclusiva passou a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começou a se configurar como parte integrante e essencial desse processo.

Adentrando a esfera da legislação infraconstitucional, encontra-se a Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961, que fixa, pela primeira vez na história do Brasil, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961). Nesse ordenamento, encontra-se expresso em seu artigo 88 o termo educação de excepcionais, referindo que, “a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”.

Embora esse artigo da lei venha de forma a garantir o direito dos excepcionais à escolarização, percebe-se que não há um esclarecimento de competência da educação referida. Ademais, o artigo subsequente, apesar de mencionar a educação dos excepcionais, através do incentivo à iniciativa privada, “[...] destaca-se o descompromisso do ensino público” (FERREIRA, 1998, p. 1), assim expresso, “Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” (BRASIL, 1961).

Salienta-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 é fruto de uma conjuntura social na qual se inicia um trabalho mais efetivo frente a essa parcela de alunado. Diversos autores como Mazzotta (1990) e Mendes (2010) mencionam que o aparecimento da expressão educação de

excepcionais contidas nos dois artigos 80 e 89, são como marco referencial nesta lei, iniciando as ações oficiais do poder público na área de educação especial, pois antes, essas iniciativas ficavam a cargo de políticas isoladas regionais e distantes do contexto nacional.

Em decorrência da garantia legal expressa na LDB de 1961 e avançando para as iniciativas do contexto social, na década de 1960 acontece um grande aumento no número de serviços de assistência. Mendes (2010, p. 100) afirma que os “[...] serviços eram basicamente compostos por classes especiais nas escolas regulares (74%), a maioria delas em escolas estaduais (71%). As instituições especializadas compunham cerca de um quarto dos serviços e eram predominantemente (80%) de natureza privada”.

Assim, temos permeado o contexto social e histórico da educação especial que antecede o sancionamento da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971). É expresso em seu artigo 9º que “os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”.

Dessa forma, verifica-se que a LDB de 1971, “[...] apenas indicava um tratamento especial a ser regulamentado pelos Conselhos de Educação” (FERREIRA, 1998, p. 1), e não houve grande mudança face à lei anterior. Todavia, de modo geral, os estudiosos “[...] fixam na década de setenta a institucionalização da educação especial devido ao aumento no número de textos legislativos, das associações, dos estabelecimentos, do financiamento e do envolvimento das instâncias públicas na questão” (MENDES, 2010, p. 99).

O avanço apontado pelo artigo 9º da LDB de 1971 é a definição de quais alunos seriam os pertencentes à educação especial, sendo os deficientes físicos, os deficientes mentais, alunos que estão com atraso considerável no que se refere à idade regular de matrícula, e ainda os superdotados.

Continuamente o aspecto histórico das décadas subsequentes a LDB de 1971, perfaz até a década de 1990, um grande índice de repetência, pois “[...] metade das crianças que ingressavam anualmente eram retidas já na primeira série, apenas 65% das crianças matriculadas atingiam a quinta série e apenas 3% completavam o ciclo escolar sem repetir um ano” (MENDES, 2010, p. 102).

Assim,

Dado que a repetência vinha sendo um critério básico para o diagnóstico da deficiência intelectual, o encaminhamento de indivíduos com baixo rendimento escolar para os serviços de educação especial foi amplamente facilitado, principalmente porque no país havia problemas sérios nos procedimentos de avaliação e diagnóstico (MENDES, 2010, p. 102-103).

Ocorre que frente a essa conjuntura, “[...] o conceito de deficiência estava em parte sendo confundido com os problemas sociais referentes à pobreza, e particularmente relacionados à questão do fracasso escolar”, pois essa parcela de alunado “[...] vinha mobilizando mais a educação especial nas escolas públicas do país” (MENDES, 2010, p. 103).

A realidade da educação para pessoas com deficiência que antecede a promulgação da LDB de 1996 se resume da seguinte maneira:

Os alunos com deficiência que tinham algum acesso a escola se defrontavam basicamente com duas alternativas de provisões no sistema educacional brasileiro, nas raras comunidades em que uma ou duas destas alternativas estavam disponíveis: a escola especial filantrópica que não assegurava a escolarização, ou a classe especial nas escolas públicas estaduais, que mais servia como mecanismo de exclusão do que de escolarização (MENDES, 2010, p. 103).

Nessa perspectiva, no âmbito da educação especial, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional foi influenciada por um contexto de revisão e criticismo oriundos de serviços, normas e políticas, que foram alimentados pelas orientações internacionais de uma educação inclusiva. Surge a referida lei infraconstitucional, de forma concedente aos dispositivos constitucionais de 1988, dirigida aos indivíduos com deficiências, bem como dar prioridade ao aumento de matrículas no ensino público e regular (MENDES, 2010).

A LDB (BRASIL, 1996b) em seu artigo 4º, inciso III, vem definir na categoria de dever do Estado, o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Dessa forma, “a referência às necessidades especiais amplia o alcance do dispositivo constitucional de 1988, que se referia apenas aos portadores de deficiência” (FERREIRA, 1998, p. 1). É unânime também entre os

teóricos da área (ANACH, 1997, GLAT e BLANCO, 2007; MAZOTTA, 1990, entre outros) a definição sobre a imprecisão conceitual, pois não consideram corretamente apropriado o uso do termo pessoa portadora de necessidades especiais. Definem que as pessoas não portam necessidades, mas apresentam necessidades dependendo da situação em que se encontram. Afirmam ser adequadamente mais preciso o uso do termo educandos com necessidade educativas especiais, uma vez que a necessidade especial não é voltada a subjetividade pessoal e sim relacional e ambiental, o que nesse caso volta-se ao ambiente educacional.

O equívoco ainda permanece no que se refere a quem abrange o conceito, ou seja, quem são os alunos que serão alvos de atendimentos educacionais especiais. Nesse sentido, Anach (1997, p. 28) reitera: “ainda com relação à abrangência conceitual, vale ressaltar que encontram crianças com problemas de comportamento diagnosticadas como deficientes mentais e, portanto, matriculados em classes especiais”.

Nessa linha de raciocínio, observa-se o artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996b), que vem caracterizar a educação especial como modalidade de educação escolar que é destinada aos educandos com deficiência, ou seja:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 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 a 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.

Percebe-se que o artigo 58 (LDB, 1996) utiliza, de forma contrastiva, os termos portadores e preferencialmente. Assim, “portador traz implícita a ideia de excluir o diferente ao pressupor uma ‘falta’ que, talvez, exceda em muito a dimensão dela própria” (MINTO 2000 p. 9), e “preferencialmente pode ser o termo-chave para o não cumprimento do artigo, pois quem ‘dá primazia a’ já tem arbitrada legalmente a porta de exceção (MINTO 2000 p. 9)”.

Verifica-se ainda, previsto nos parágrafos 1º e 2º, do mesmo artigo, a definição de apoio especializado no ensino regular e de serviços especiais separados, quando não for possível a integração e ainda vinculado às condições específicas dos alunos. Esse ordenamento demonstra uma continuidade de opções um tanto restritas, pois a disponibilidade se definirá adotando a base das características pessoais do aluno, o que também é muito preocupante (FERREIRA, 1998).

Ademais, o último parágrafo do referido artigo, menciona o termo oferta “[...] que pode ser capciosa, pelo simples fato de que, quem oferta, necessariamente não assegura”. Pois nos parece que “de fato, não fica claramente explícito se o Estado se responsabilizará pela Educação Especial em todos os níveis de ensino” (MINTO, 2000 p. 10).

Encontra-se também expresso no artigo 59 da LDB (BRASIL, 1996), as especificações dos serviços a serem prestados aos alunos considerados especiais:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

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 a integração desses educandos nas classes comuns;

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

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

Percebe-se que o artigo citado acima, evidencia o atendimento preferencialmente nas escolas regulares, para os alunos que apresentam necessidades educativas especiais. Sendo que, para oferecer as condições necessárias para essa parcela de alunado e tornar viável o acesso, a matrícula e a permanência dos mesmos na escola, é importante assegurar as especificidades



de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, bem como obter professores com especialização adequada (ANACH, 1997).

Apesar de todo esse recurso disponibilizado em forma de responsabilização de uma educação regular de qualidade, Anach (1997, p. 30) identifica que a realidade ainda não mudou substancialmente após a referida norma, pois “embora se tente assegurar ao aluno com necessidades educativas especiais, o direito a escolarizar-se, preferencialmente no ensino regular, o que tem sido viabilizado é o ensino especial, nas suas diferentes modalidades”.

Por fim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 1996, explicita em seu artigo nº 60 que (BRASIL, 1996):

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Percebe-se que o artigo apresenta, de forma a gerar controvérsias, o termo preferencialmente, mas reafirma ao poder público a responsabilização de adotá-lo mesmo que em caráter preferencial. Essa seria uma forma de ampliar o atendimento aos educandos com deficiência e necessidades educacionais especiais na própria rede pública regular de ensino, trazendo “[...] a explicitação do limite de responsabilidade direta do Estado para com essa modalidade de educação, que advém da ênfase no apoio técnico e financeiro às instituições privadas, sem fins lucrativos, especializados e com atuação exclusiva em educação especial [...]” (MINTO, 2010, p. 10). Esse dispositivo apresenta, ainda, a possibilidade de aumentar a oferta pública e regular, mas de forma ambígua, também a de incentivar as instituições exclusivas de atendimento especial, sejam privadas ou sem fins lucrativos, restando aos interessados a dúvida de a quem recorrer para se cobrar a concretização de seus legítimos direitos.

Relevante é pontuar que a lei, 9394/1996 (BRASIL, 1996b), apresenta de certa forma uma tentativa de rompimento à assistência e à terapia desenvolvida na Educação Especial até a presente data, pois a expõe como uma modalidade de ensino regular com a utilização de recursos e métodos diferenciados. Contudo,



“entendê-la dessa forma é também reduzi-la a uma simples instância, que prepara o aluno para ingressar no ensino comum” (ANACH, 1997, p. 31), com o risco ainda de não “[...] conceber a Educação Especial com os mesmos objetivos da Educação Geral (MINTO, 2010, p. 11)”, e, portanto, inclusiva.

Em 2001, a Resolução 02 do Conselho Nacional da Educação ao instituir as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), traz a menção da matrícula de todos os alunos nos sistemas regulares de ensino. Assim como a obrigatoriedade das escolas se organizarem para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais com educação de qualidade, e atendimento desses alunos em classes comuns.

Trilhando os mesmos caminhos, encontra-se a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que passa a orientar os sistemas educacionais na organização dos serviços e recursos da Educação Especial concebida como complementar ao ensino regular, e de oferta obrigatória e de responsabilidade dos sistemas de ensino. Essa política educacional, de certa forma, veio reforçar a aceção de Educação Especial que foi expressa na Constituição Federal de 1988, a qual trata a educação especial, não como uma modalidade substitutiva da escolarização comum e define a oferta do atendimento educacional especializado em todas as etapas, níveis e modalidades de forma preferencial na rede pública de ensino.

Quase concomitante à Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, é aprovado um decreto do Legislativo nº 186/2008, que ratifica a Convenção da ONU sobre o Direito das Pessoas com Deficiência ocorrida em 2006. Esse decreto recebeu aprovação de três quintos dos votos dos membros da Câmara e do Senado, em dois turnos, o que configura quórum qualificado. Sendo assim, a convenção passa a ter status de norma constitucional, o qual reconhece, entre tantos outros direitos, o direito das pessoas com deficiência à educação, de forma inclusiva em todos os níveis.

Em conseqüente, encontra-se o Parecer nº 13/2009 (BRASIL, 2009b), que fundamenta a resolução das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica e menciona que essa concepção de Educação Especial trazida pela política de 2008, tem uma perspectiva inclusiva. Vem superar a visão do caráter substitutivo ao ensino comum, e também da sua organização segregadora, ou seja, em espaços distintos para

alunos com deficiência.

Além disso, a Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009b) institui as referidas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, em seu Artigo 1º e menciona a obrigação de matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação concomitantemente nas classes comuns do ensino regular e em atendimento educacional especializado. Alude, também, em seu Artigo 2º, que o atendimento educacional especializado possui uma função complementar ou suplementar, na formação do aluno, na forma de disponibilizar recursos de acessibilidade, serviços e estratégias no intuito de eliminar barreiras para o desenvolvimento de sua aprendizagem. Somando ainda a definição do Artigo 3º que a educação especial se dará em todos os níveis, etapas e modalidade de ensino, tendo o atendimento educacional especializado como parte do processo educacional.

De acordo com a premissa de que a educação inclusiva possui como base o acolhimento em escolas comuns de todos os alunos, sem levar em conta condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento (UNESCO, 1994), vê-se que, atualmente, no Brasil, a educação inclusiva foi reafirmada como política nacional brasileira. Isso ocorreu por meio do decreto nº 7611 de novembro de 2011 ao dispor que na educação especial, “é dever do Estado, a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino e preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2011).

Dessa forma, de acordo com a política educacional vigente, temos que através da inclusão, a Educação Especial não é mais um sistema educacional especializado e paralelo ao ensino regular comum. É sim “[...] um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos (materiais, pedagógicos e humanos) que a escola comum deverá dispor para atender à diversidade humana” (GLAT, BLANCO, 2007, p. 17). Sendo que, a compreensão e valorização da diversidade humana, incentivando e propiciando a participação e discussão, bem como a interação nas decisões, frente às necessidades e aos interesses dessa diversidade, é a base da gestão democrática. Assim, a proposta de educação inclusiva é uma realidade que abrange mais que a matrícula do aluno com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, e a sua permanência na escola, inclui educação de qualidade para todos (GLAT e

BLANCO, 2007, p.17). É, “portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e dos próprios sistemas educacionais”.

A educação inclusiva é um conceito que vai além de incluir alunos com deficiência no ensino regular, até então segregados em um sistema educacional especial à parte. Trata-se de uma nova organização escolar, uma nova escola, para novos alunos, alunos com necessidades educacionais especiais. Na verdade, as necessidades educacionais especiais são uma construção social (OMOTE, 1994, GLAT e BLANCO 2007, GLAT e PLETSCHE, 2011), e não uma consequência unilateral da deficiência do indivíduo. Nesse sentido,

O conceito de necessidade educacional especial engloba tanto a especificidade do aluno em sua subjetividade como o contexto histórico-cultural em que ele vive e se constitui. Costumam desenvolver necessidades educacionais especiais, por exemplo, alunos que migram para comunidades com língua, costumes e valores diferentes daqueles que já vinham sendo constituídos por eles no convívio familiar e social (GLAT E BLANCO, 2007, p. 26).

A grande maioria dos alunos não aprende, não porque a dificuldade está inerente a alguma condição física ou intelectual, mas por encontrarem dificuldade de aprender da forma como está sendo ensinado (GLAT, BLANCO, 2007). Essa diversidade na forma de aprendizagem é um reflexo da diversidade humana. Toda escola que é gerida de forma democrática, busca organizar-se na perspectiva da participação de todos. Dessa forma, abordará, em sua orientação e organização, um atendimento democrático a todos os seus alunos e necessidades. A presença de uma gestão democrática na escola, deve gerar um novo olhar sobre a escola inclusiva, pois não está se falando somente de incluir e de propiciar ensino e aprendizagem para os alunos com deficiência que eram alvos de educação especial, mas sim, para todos os alunos que não aprendem. É importante lembrar que educação inclusiva é sinônimo de educação de qualidade para todos, ou seja, ensino e aprendizagem de fato para todos os alunos, sendo então, um trabalho a ser abraçado por toda equipe escolar, inclusive a gestão, como será abordado seguir.

## 1.6 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E GESTÃO

Primeiramente faz-se necessário destacar que, conforme já mencionada em itens anteriores, quando se fala em gestão, automaticamente se pressupõe participação e, conseqüentemente, a participação democrática, estabelecendo-se a prática da inclusão. Nesse sentido, as políticas educacionais apontam, de forma cumulativa, para a gestão educacional e escolar de maneira democrática, e inclusiva. Essa é a linha mestra das discussões. Assim,

[...] direciona-se para a equipe de gestão a assunção de uma fundamental posição política de mobilização e articulação entre o atendimento às demandas das escolas e as reivindicações junto às secretarias de educação, para implementação das políticas e conquistas para as escolas. Destaca-se, aqui, a configuração de função política e administrativa da gestão escolar (PANTALEÃO, 2013, p. 16).

Seguindo nesse raciocínio, apresenta-se o conceito de escola inclusiva, explicitado pelo Parecer nº 17/2001 do Conselho Nacional da Educação, o qual define sua amplitude e já o vincula com a gestão escolar:

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

No que se refere à organização e gestão da escola, Veiga (2000, p.18) reitera que ambos são definidos como meios para se chegar ao objetivo final que é o ensino e a aprendizagem. Dessa maneira, a autora diz que “é preciso ter clareza de que o eixo da instituição escolar é a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem que, mediante procedimentos pedagógicos e didáticos propiciam melhores resultados de aprendizagem”. Assim, perde-se o sentido de ações como gestão democrática e inclusão, se a aprendizagem dos alunos não ocorre.

Para se buscar a educação de qualidade para todos, de forma inclusiva,

democrática e relevante é importante estar atento ao fato de que “a condição da educação depende, portanto, sobremaneira, do cotidiano praticado na escola: daquilo que realmente se faz na escola, traduzindo o ideário de seus executores” (LÜCK, 2010, p. 94). Para que a escola se torne inclusiva, é primordial que seus gestores, adquiram e pratiquem atitudes inclusivas, ou seja,

O comprometimento da equipe da gestão com a atenção às crianças contribui para disseminação de um clima favorável em relação ao acolhimento dos alunos. [...] É importante destacar o fato de que a inclusão não é privilégio só de ações de acolhimento. Uma escola tradicional pode ser acolhedora e não ser inclusiva. O que faz a diferença é o posicionamento claro da gestão da escola por todas as crianças com ou sem deficiência. A direção deve desenvolver uma reflexão permanente sobre a aceitação da diversidade como um bem humano e um valor pedagógico. O diretor deve ser portador e disseminador dos valores da inclusão, atendendo a todos os setores da escola, desenvolvendo uma relação física e emocional com toda a escola (ROCHA, 2012, p. 11).

Nesse sentido, Paro (2008, p. 87), ao explicitar o desenvolvimento de uma escola para todos, ou seja, uma democratização da escola pública, menciona que se torna imprescindível “[...] refletir a respeito da necessidade de um novo objetivo para escola pública, já que nova é a sua população usuária”. E, ao invés de mudança, o que se presencia é a utilização de “[...] praticamente os mesmos currículos, os mesmos programas, os mesmos métodos e conteúdos” (PARO, 2008, p. 87).

Rocha (2012) cita ainda a importância de se ter a gestão coletiva como propulsora das relações estabelecidas entre a equipe gestora, os professores e alunos, estabelecendo nova forma de se refletir sobre a proposta pedagógica e de acompanhar o trabalho dos professores, contribuindo para um contexto inclusivo por meio de uma cultura escolar acolhedora e inclusiva.

Em vista disso, emerge como relevante, no conjunto das ações para melhorar a qualidade de ensino, conhecer as múltiplas marcas do cotidiano escolar, compreender seus desdobramentos, reconhecer os fatores que mantêm as práticas que se repetem todos os dias ou são realizadas habitualmente, dentre outros aspectos. Debruçar-se sobre o cotidiano escolar, com um olhar observador e perspicaz, afim de que se possa vislumbrar a alma da escola real e concreta é trabalho inerente à gestão escolar em sua atuação gestora e de liderança. Pois é sobre o cotidiano escolar que a equipe gestora atua, observando e levando em consideração suas regularidades como elemento pelo qual se promove a melhoria do desempenho educacional (LÜCK, 2010, p. 91).

Para Pantaleão (2013, p.15) “[...] o propósito dessa concepção de atuação do gestor escolar vincula-se a sua primordial função política no cotidiano da escola”. O papel do gestor é fundamental para a efetivação de uma escola inclusiva. “Na condição de mobilizador político, precisa sistematizar espaços coletivos para reflexão crítica em torno das situações emergidas e produzidas no cotidiano escolar” (PANTALEÃO, 2013, p. 15).

Portanto, ao se falar em reorganizar a escola para abraçar a todos os alunos, indistintamente, e oferecendo uma educação de qualidade, existe uma ligação direta com a proposta pedagógica da escola que propicia um desencadear de ações definidos e presentes nela, como o currículo, a formação de turmas, práticas de ensino e avaliação. Estes são aspectos da organização escolar que só vão refletir a necessidade do meio social e cultural do alunado se baseados nos dados e conhecimentos levantados por esse projeto (MANTOAN, 2003).

A Resolução nº 04/2010 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010c) explicita em seu artigo 8º, a garantia do padrão de qualidade da educação abrangendo nele a inclusão:

Art.8. A garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo.

No referido artigo encontram-se elementos que evidenciam a articulação da gestão democrática e da inclusão, tais como: o pleno acesso, a conquista coletiva de todos os sujeitos, a inclusão e permanência, o sucesso da aprendizagem e redução da evasão escolar e a qualidade social. A democracia definida como a participação qualificada e plena de todos os envolvidos no contexto, traz em si inerente e inseparavelmente, a inclusão. Quando se menciona a participação de todos, já se encontra presente a inclusão daqueles que por algum motivo determinante das conjunturas sociais estaria fora dessa participação. Democracia, gestão democrática e inclusão, são elementos indissociáveis.

Continuando a vincular a educação inclusiva e a gestão escolar, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010c), apresenta em seu Artigo 44, a definição da proposta pedagógica como sendo a

“instância de construção coletiva que respeita os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos com direitos à proteção e à participação social”. Cita que deve contemplar, “diagnóstico da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, contextualizados no espaço e no tempo”; também “o perfil real dos sujeitos – crianças, jovens e adultos – que justificam e instituem a vida da e na escola, do ponto de vista intelectual, cultural, emocional, afetivo, socioeconômico, como base da reflexão sobre as relações vida-conhecimento-cultura-professor-estudante e instituição escolar”; Ainda, “o programa de acompanhamento de acesso, de permanência dos estudantes e de superação da retenção escolar”; E mais “as ações de acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa”. Por fim, a “concepção da organização do espaço físico da instituição escolar de tal modo que este seja compatível com as características de seus sujeitos, que atenda as normas de acessibilidade, além da natureza e das finalidades da educação, deliberadas e assumidas pela comunidade educacional”.

Todos esses elementos componentes da proposta pedagógica são peças fundamentais para o estabelecimento da educação inclusiva. Para Glat e Blanco (2007, p. 16) a definição de educação inclusiva nos remete a estes componentes e outros:

A educação inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõe e que nela interferem. Precisa realimentar, sua estrutura, sua organização, seu projeto político pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010b) no seu Artigo nº 54 deixa explícito que é papel da gestão da escola a organização do trabalho pedagógico, da gestão de pessoas e da viabilização da proposta pedagógica:



Art.54. É pressuposto da organização do trabalho pedagógico e da gestão da escola conceber a organização e a gestão das pessoas, do espaço, dos processos e procedimentos que viabilizam o trabalho expresso no projeto político-pedagógico e em planos da escola em que se conformam as condições de trabalho definidas pelas instâncias colegiadas.

Pantaleão (2013, p. 14) refletindo sobre a gestão e sua importância para a inclusão escolar menciona “[...] a importância dessa equipe como *mobilizadora política*, já que suas ações podem provocar *engajamentos pessoais e coletivos* no cotidiano da escola (p. 14)”. Dessa maneira,

O gestor prevê a articulação com o currículo em torno da avaliação, procedimentos metodológicos, conteúdo e aprendizagem, bem como, do fazer pedagógico, propriamente dito que operacionaliza a interação dos elementos escolares, na promoção do fazer coletivo a fim de construir e legitimar objetivos educacionais comuns, direcionados em práticas pedagógicas mais inclusivas (TESANI, 2004, p. 44).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010c) mencionam a relevância de mais uma atividade do gestor escolar, que é a elaboração e execução do regimento escolar. O Artigo nº 45 afirma que ele deve ser “discutido e aprovado pela comunidade escolar e conhecido por todos” torna-se “um dos instrumentos de execução do projeto político-pedagógico, com transparências e responsabilidade”. E, em artigo subsequente, no parágrafo V, menciona a “oferta obrigatória de apoio pedagógico destinado à recuperação contínua e concomitante de aprendizagem de estudantes com déficit de rendimento escolar” que deve “ser prevista no regimento escolar”, ou seja, é atividade da equipe gestora.

Refletindo sobre o mesmo assunto, encontra-se expresso em legislação anterior constante na Resolução 4/2009 (BRASIL, 2009c), que institui as Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica, modalidade educação especial, em seu Artigo de nº 10 que “O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo sua organização”. Sabe-se da importância do atendimento educacional especializado para a efetivação de uma educação inclusiva, pois possui a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade no sentido de proporcionar participação dos alunos no ensino regular, levando em conta suas necessidades específicas, mas não sendo



substitutivo e sim complementar. Está expresso nas referidas diretrizes (BRASIL, 2009b) que o AEE deve constar na proposta pedagógica, atividade da equipe de gestão e base para a inclusão.

Assim, mais uma vez se remete à importância da gestão escolar para a efetivação da educação inclusiva. O Parecer 11/2010 (BRASIL, 2010c) que fundamenta a Resolução 07/2010 (BRASIL, 2010d) que fixa as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos, ao mencionar sobre proposta pedagógica e regimentos escolares, evidencia a obrigatoriedade de “disciplinar os tempos e espaços de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, tal como determina a LDB, e prever a possibilidade de aceleração de estudos para os alunos com atraso escolar (BRASIL, 2010d, p.123)”. Mais uma vez se vê que o trabalho da equipe gestora vincula-se diretamente à efetivação da inclusão.

Portanto, as políticas nacionais indicam “[...] a importância das práticas inclusivas no cotidiano da escola e da inserção, no projeto político pedagógico” (OLIVEIRA; MACHADO, 2007, p. 41) e das adaptações curriculares que são “[...] medidas pedagógicas que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais” (OLIVEIRA; MACHADO, 2007, p. 41).

Adaptações curriculares, de modo geral, envolvem modificações organizativas, nos objetivos e conteúdos, nas metodologias e na organização didática, na organização do tempo e na filosofia e estratégias de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educativas de todos os alunos, em relação à construção do conhecimento (OLIVEIRA; MACHADO, 2007, p. 40). Salienta-se que as adaptações curriculares não criam vários currículos esse continua sendo único. E ainda:

As adaptações curriculares propriamente ditas [...] são as que permitem a eliminação ou a introdução de objetivos específicos, complementares e/ou alternativos e de conteúdos, como forma de favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas. Implicam modificações no número máximo de alunos que uma sala de aula deve comportar, a definição da sistemática de trabalho cooperativo entre os professores do Ensino Regular e do Ensino Especial, vem como em ajustes no tempo de permanência de um aluno em uma determinada série. Podem ainda constituir ajustes na promoção de um aluno de uma série para outra, ainda que não esgotado o plano de ensino da classe anterior, prevendo um atendimento de suplência para apoiá-lo (OLIVEIRA; MACHADO, 2007, p. 45).

Dentro das adaptações curriculares, encontram-se também as adaptações de acessibilidade ao currículo, sendo aquelas que,

[...] dizem respeito às ações empreendidas pela escola para eliminação das barreiras arquitetônicas, materiais e de comunicação, garantindo que o aluno especial possa freqüentar a escola com autonomia, participando das atividades acadêmicas e extracurriculares propostas para os demais. Por exemplo: rampas de acesso e banheiros adaptados; apoio de intérpretes de LIBRAS e/ou capacitação do professor e demais colegas; (OLIVEIRA, MACHADO, 2007, p. 45).

Oliveira e Machado (2007, p. 44) mencionam ainda que as adaptações curriculares ocorrem em três níveis do planejamento educacional: “projeto político pedagógico da escola; o currículo, propriamente dito; e nas mudanças de atitudes individuais”. Salaria que as decisões que envolvem adaptações curriculares, “[...] devem envolver toda a equipe da instituição”, para que se evite “[...] o transferir para o diretor da escola, para o orientador pedagógico, para algum profissional externo a ela (psicólogos, médicos, fonoaudiólogos) ou para as ações do estado, a responsabilidade por aspectos que são do âmbito da escola como um todo” (OLIVEIRA; MACHADO, 2007, p. 46).

Ao que se refere às adaptações curriculares, Oliveira e Machado (2007, p. 46) reiteram a relevância de se ter em mente que “[...] não se trata de empobrecer ou desvitalizar o currículo escolar”. Na verdade, é “[...] um trabalho cuidadoso de avaliação institucional e de diversificação das possibilidades do desenho curricular, permitindo o atendimento das diversidades existentes (OLIVEIRA; MACHADO, 2007, p. 46)”. Paro (2008, p. 78) ainda destaca que é preciso “[...] cuidar para que a educação escolar se realize, na forma e no conteúdo, de acordo com seus interesses, o que exige a participação dos próprios usuários da escola pública nas decisões que aí se tomam”. Mas, ainda é relevante o destaque de que ir ao encontro dos interesses e necessidades dos educandos “[...] não significa ‘baratear’ conteúdos, mas sim colocar-se em consonância as características com os reais interesses (imediatos e estratégicos) da população a que se destinam” (PARO, 2008, p. 91). De acordo com Paro (1987, p. 52), “se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí”. Nessa perspectiva, se queremos a inclusão escolar é preciso que a escola se torne inclusiva, e esse é um trabalho não só do professor que está diretamente com o aluno incluído, mas sim do gestor, equipe de gestão e de toda a equipe escolar.

## 2 A FORMAÇÃO DOS GESTORES PARA A INCLUSÃO

### 2.1 DOCÊNCIA E POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO

Preliminarmente ao adentrar em específico na temática formação de gestores escolares, faz-se necessário o estudo a que se refere à docência e sua formação, uma vez que, todo gestor escolar é, antes de tudo, professor. Ao se falar em formação docente depara-se com a realidade de se restaurar o significado de ser professor na atualidade, em uma sociedade globalizada e midiaticizada, na qual o conhecimento circula com rapidez e fluidez. Encontra-se, também, a realidade de uma escola, espaço oficial do trabalho docente, aberta a todos, em que a educação formal é, concomitantemente, obrigação e direito de todos. E ainda:

A educação é um fenômeno complexo, porque histórico. Ou seja, é produto do trabalho de seres humanos e, como tal, responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam. A educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. Enquanto prática histórica tem o desafio de responder às demandas que os contextos lhe colocam (PIMENTA, 2010, p. 38).

O termo formação docente encerra uma discussão relevante e histórica, por meio das articulações entre os saberes da experiência e os saberes teóricos, ou seja, a relevância da soma e não dicotomia, entre teoria e prática. Apesar de persistir ao longo dos tempos, o tema da formação de professores foi deixado em segundo plano nas pautas de discussões nas décadas iniciais do século XX na história da educação brasileira. Esse fato deu-se por vigorar na época um modelo positivista de ciência e também uma abordagem psicologista da educação, em que ambos focam as explicações dos fenômenos e problemas educacionais em temas como repetência, fracasso e sucesso escolar, vigorando a avaliação dos resultados em detrimento aos processos formativos (FELDMAN, 2009).

Na atualidade, encontra-se um discurso muito usual de culpabilização do professor, ao que se refere ao fracasso educacional existente, visto os grandes índices de analfabetismo, evasão e repetência escolar, sendo que essa ineficiência da escola possui como causa a má formação do professor (AGUIAR,

2008). Menciona-se a existência do mal estar docente gerado por essa crítica constante o qual responsabiliza o professor por todas as falhas do sistema de ensino, sem levar em conta as circunstâncias que geram esse fazer mal o seu trabalho docente no ponto de vista dos resultados (ESTEVE, 1999). Outrossim:

Quando se responsabiliza os professores por aquilo que acontece nas aulas, esquece-se a realidade do contexto de trabalho. As regras a que a realidade do 'posto de trabalho' do professor se submete encontram-se bem definidas antes de ele começar a desempenhar 'muito pessoalmente' o papel preestabelecido. Os numerosos trabalhos sobre a socialização e a acomodação profissional dos docentes são bem conclusivos, relativamente a este assunto.

As ideias acerca da autonomia dos professores obscurecem, muitas vezes, o contexto real da acção docente. De um modo geral, os discursos sobre os professores esquecem que as margens de autonomia estão balizadas por questões políticas e históricas, que condicionam o diálogo entre a teoria e a prática (SACRISTÁN, 1999, p. 72).

Contudo, sabemos que o trabalho do professor em sala de aula, quando realizado bem ou mal, interfere diretamente no resultado final da educação, ou seja, a aprendizagem do aluno, e que todo exercício de atividade profissional possui um saber inerente à sua prática. Ao se falar em saber docente, não é possível encontrá-lo em “[...] uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através das relações complexas entre o professor e seus alunos” (TARDIF, 2008, p. 13). Pois, o professor aprende a ensinar ensinando, e a maneira de ensinar se transforma de acordo com o tempo e com as mudanças sociais (TARDIF, 2008). Acrescenta-se ainda a presença da subjetividade da profissão docente definida por Tardif (2008, p. 16), pois:

[...] Nessa perspectiva, o saber dos professores parece estar assentado em transações constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que fazem. O ser e o agir, ou melhor, o que Eu sou e o que Eu faço ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois pólos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar.

Portanto, o saber docente na definição de Tardif (2008, p. 54) é um saber plural e heterogêneo, formado “[...] por diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana [...]”. A complexidade da função professor, do saber docente e da formação para essa prática é evidente, assim:

Em suma, a situação da instituição escolar se torna mais complexa ampliando a complexidade para a esfera da profissão docente, que já não pode mais ser vista como reduzida ao domínio dos conteúdos das disciplinas e à técnica para transmiti-los. Agora exige-se do professor que lide com um conhecimento em construção – e não mais imutável – e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza (MIZUKAMI, 2003, p. 12).

Por esses motivos, torna-se tão importante e ao mesmo tempo tão complexo discutir a formação docente. Teoricamente encontramos a divisão da formação de professores em dois níveis, a formação inicial e a formação continuada ou pós-inicial, assim definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei de nº 9394/1996 (BRASIL, 1996). O Artigo 62 especifica a formação docente inicial para atuar na educação básica:

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 nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

O Artigo 61 (BRASIL, 1996b), nos incisos I e II do parágrafo único, define os fundamentos da formação dos profissionais da educação, sendo “a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;” e “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço”.

O Artigo 61 (BRASIL, 1996b), no inciso III do parágrafo único complementa que na formação docente é fundamental “o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades”. Soma-se ainda o Artigo 62-A, salientando que “a formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas”.

Nesse sentido

A formação dos profissionais da educação sofreu muitas mudanças com a nova LDB e com as resoluções que a acompanharam. Antes da reforma, havia duas maneiras de formar professores: o magistério em nível de segundo grau e a atual licenciatura no curso superior. A LDB/96 ampliou essas modalidades. É possível formar

professores em nível médio para atuar na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, assim como formá-los nas licenciaturas para as diferentes áreas do saber das séries finais do ensino fundamental de todo o ensino médio. A nova LDB prevê ainda formação de professores em cursos normais superiores, formação pedagógica para os bacharéis e formação em serviço (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p. 271-272).

Soma-se à temática, o artigo 63 da referida Lei (BRASIL, 1996b), que define a formação dada pelos Institutos Superiores, como sendo “cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;” e ainda “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica”. Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 272) afirmam que “a criação dos ISES enfraquece o papel da universidade como local privilegiado de formação docente, uma vez que podem ser ou não vinculados às universidades”. Kuenzer (1999, p.182) assim analisa essa realidade:

Ao retirar da universidade a formação do professor, o governo nega a sua identidade como cientista e pesquisador, ao mesmo tempo em que nega à educação o estatuto epistemológico de ciência, reduzindo-a a mera tecnologia, ou ciência aplicada, ao mesmo tempo em que reduz o professor a tarefeiro, chamado de “profissional”, talvez como um marceneiro, encanador ou eletricista, a quem compete realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos. Nessa concepção, de fato, qualquer um pode ser professor, desde que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas; como resultado, destrói-se a possibilidade de construção da identidade de um professor qualificado para atender às novas demandas, o que justifica baixos salários, condições precárias de trabalho e ausência de políticas de formação continuada, articuladas a planos de carreira que valorizem o esforço e a competência. Ou seja, as atuais políticas de formação apontam para a construção da identidade de um professor sobrando.

Já ao que se refere à formação continuada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996b), define no artigo 62, no parágrafo 1º, que é responsabilidade da União, Estado e Municípios promover tanto a formação inicial quanto a continuada, e no inciso 2º menciona a possibilidade da formação continuada e capacitação dos profissionais de magistério utilizar-se de recursos e tecnologias de educação à distância. O inciso 3º menciona a possibilidade de formação inicial utilizando subsidiariamente de recursos e tecnologias de educação à distância. Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p.272) asseveram que a referida Lei trouxe alterações que propiciam “[...] um aligeiramento da formação

docente, o que é contraditório com o discurso de importância da educação no mundo contemporâneo e conflitante com a necessidade do País de melhorar a qualidade do ensino ministrado nas escolas de educação básica”.

A dicotomia entre formação inicial e formação continuada, ou entre formação teórica e formação prática, é rebatida pela proposta de uma formação permanente ou em continuum. Garcia (1997, p. 54) assim define:

Um primeiro aspecto que nos parece conveniente destacar é a necessidade de conceber a formação de professores como um *continuum*. Apesar de ser composto por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem de manter princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa.

Também Mizukami (2003, p. 13) apresenta o conceito de formação de professores entendida como continuum ou “[...] um processo de desenvolvimento para a vida toda [...]”. Afirma que entender a formação docente nessa perspectiva é ampliar a “[...] formação considerada como momentos formais, que prevaleceu até recente período da história da educação; tais momentos em geral se concentram na chamada formação inicial [...]” (MIZUKAMI, 2003, p. 13). Ou ainda, “quando ampliados para além da formação básica, tais momentos consideram formação como sinônimo de eventos – em geral, cursos de curta duração –, a título de “reciclagem” ou de “capacitação”” (MIZUKAMI, 2003, p. 13).

Parece que a proposta da LDB (BRASIL, 1996b) ao trazer em seu artigo 65, que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”, incita a legalizar a importância de se unir teoria e prática. Mas a prática ainda evidencia uma grande separação da formação inicial, científica, da realidade escolar. Conforme Nóvoa (1999, p. 26):

[...] Ao longo da história, a formação de professores tem oscilado entre *modelos acadêmicos*, centrados nas instituições e em conhecimentos ‘fundamentais’, e *modelos práticos*, centrados nas escolas e em métodos ‘aplicados’. É preciso ultrapassar esta dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adotando *modelos profissionais*, baseados em soluções de paternidade entre instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço de tutoria e alternância.

Portanto, destaca-se a relevância dos conhecimentos teóricos aliados à boa prática. Ball (2011) reflete que os estudos educacionais sofrem na atualidade do que ele denomina “gramática fraca”, pois seus conceitos e relações tendem a



ser cada vez mais superficiais no sentido de se ter uma apropriação de forma utilitária e ausente de reflexões. Para o referido autor, a teoria conceitual possui um papel de construção de novas realidades:

A teoria é um veículo para “pensar diferente”, é uma arena para “hipóteses audaciosas” e para “análises provocantes”. (...) O propósito da teoria é desfamiliarizar práticas e categorias vigentes para fazê-las parecer menos evidentes e necessárias, abrindo espaços para a invenção de novas formas de experiência (BALL, 2011, p. 93).

Desse modo, a teoria pode oferecer uma possibilidade de desinstalar-se do que é normal e trabalhar por meio das práticas usuais e ainda podendo ir além, chegando contra essas práticas, no sentido de refletir e mudar se necessário. Todavia nos “(...) estudos educacionais, com muita frequência, a teoria torna-se apenas uma reafirmação mântica de uma crença, em vez de uma ferramenta para a investigação e para se pensar de outras maneiras” (BALL, 2011, p. 96). “[...] Nesse entendimento, o problema da articulação entre o pensar e o agir, entre a teoria e a prática, configura-se como um dos grandes desafios para a questão da formação de professores” (FELDMANN, 2009, p. 72).

Com relação aos estudos teóricos e à prática docente, pode-se verificar a necessidade de se superar o distanciamento entre a história e o currículo de formação de docentes, posto que o estudo do passado seja uma base sólida à teoria educacional e, por meio dela, futuros professores adquiram um mapa geral do conhecimento (MCCULLOCH, 2012).

Nesse sentido, a base teórica do conhecimento em educação é muito relevante para a profissão docente, posto que, passam a alimentar o cultivo da “memória e identidade profissional dos professores e restabelecer um senso de lugar e pertencimento que se tornou extremamente atenuado em relação à geração passada (MCCULLOCH, 2012, p. 130).

Garcia (1997, p. 54) reitera afirmando que “isto significa que o modelo de ensino e, conseqüentemente, o modelo de professor assumido pelo sistema educativo e pela sociedade tem de estar presente, impregnando as actividades de formação de professores, a todos os níveis”. E ainda que “este princípio implica, também, a necessidade de existir uma forte interconexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo da formação permanente de professores [...] (GARCIA, 1997, p. 54)”. Ou seja, uma união entre teoria e prática,



entre formação inicial e posterior. Portanto,

Deste modo, mais do que aos termos aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, convém prestar atenção especial ao conceito de *desenvolvimento profissional dos professores*, por ser aquele que melhor adapta à concepção actual do professor como profissional do ensino [...] (GARCIA, 1997, p. 54).

Imbernón (2000, p. 15), ao mencionar a formação continuada, evidencia que esta precisa ter a característica de descobrir a teoria para “[...] ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, a fim de recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa”. Desse modo,

Esta nova perspectiva de análise da profissão docente tem vindo a destacar a importância do estudo do pensamento prático dos professores como factor que influencia e determina a prática de ensino. Verifica-se, assim, que os professores possuem teorias (teorias práticas, implícitas, de acção) sobre o que é o ensino (GARCIA, 1997, p. 60).

Essa perspectiva de formação como continuum traz uma valorização da escola como lugar privilegiado de aprendizagem, não em detrimento à formação científico-acadêmica, mas como um local propício a unir a prática e se efetivar a ciência pedagógica. A escola é o local em que se pratica o ser docente e também se constitui docente, ou seja, se forma docente, frente a todas as dificuldades que dela se emana,

[...] no que se refere aos professores, ganhou força a *formação contínua* na escola, uma vez que aí se explicitam as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar. Portanto a formação contínua não se reduz a treinamento ou capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente. A partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores, propõe-se que esta se configure como um projeto de formação inicial e contínua articulado entre as instâncias formadoras (universidades e escolas) (PIMENTA, 2010, p. 21-22).

Em similaridade teórica, Candau (1996) define o lócus de formação a ser privilegiado como sendo a própria escola de primeiro e segundo graus, deslocando-se o lócus de formação continuada de professores da universidade para a própria escola, como um local rico de práticas a se unir com a teoria

científica. Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 272) mencionam também que a própria reforma educacional expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996 (BRASIL, 1996b) ao que se refere à formação de professores, evidencia a escola como um local importante de formação, visto que “a escola, local de trabalho dos professores, assume com a reforma educacional, a função de ser espaço de formação docente, o que pode trazer uma nova identidade ao professor, uma vez que a formação em serviço e continuada se faz em ambiente coletivo de trabalho”.

Assim, a formação continuada irá trilhar novos caminhos, rumo ao desenvolvimento e reconstrução da identidade docente de forma permanente. Nessa perspectiva não seria mais pautada como reciclagem e sim indo ao encontro do trato de problemas educacionais reais por meio da reflexão de forma crítica das práticas pedagógicas. Os termos processo e continuum trazem inerentes “[...] a necessidade e estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor [...]” (MIZUKAMI, 2003, p. 16). A fim de que possa se garantir, concomitantemente, a formação inicial e continuada, em que a reflexão é peça importante para se propiciar a ligação.

Adentra-se então, a uma esfera muito discutida teoricamente em nível de formação docente, o formar-se docente reflexivo. Para tanto, “[...] é necessário incentivar a aquisição de uma consciência progressiva sobre a prática, sem desvalorizar a importância dos contributos teóricos” (SACRISTÁN, 1999, p. 78). E ao se falar em reflexão, vê-se que “a indagação reflexiva analisa as causas e conseqüências da conduta docente, superando os limites didáticos e da própria aula (GARCIA, 1997, p. 54)”.

Esta perspectiva, segundo Gómez (1997) é uma crítica à racionalidade técnica, pois, uma abordagem “[...] unívoca e positivista da ciência tem uma utilidade muito limitada para a prática social [...]” (GÓMEZ, 1997, p. 101). Na nova realidade, o profissional professor é desafiado a enfrentar problemas de grande complexidade e incerteza, na qual a racionalidade técnica presente na certeza e determinação, não dá conta.

Gómez (1997) ainda afirma que se encontram expressos diversos estudos com essa característica de quebra da racionalidade técnica inerente à profissão do professor, nas quais “[...] apesar das diferenças, estas imagens têm em

comum o desejo de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico e a prática na sala de aula” (GÓMEZ, 1997, p. 102). Seriam estes:

O professor como investigador na sala de aula (Stenhouse, 1975), o ensino como arte (Eisner, 1980), o ensino como uma arte moral (Tom, 1986), o professor como profissional clínico (Clark, 1983; Griffin, 1985), o ensino como um processo de planejamento e tomada de decisões (Clark & Peterson, 1986), o ensino como um processo interativo (Holmes Groupe Report, 1987), o professor como prático reflexivo (Schön, 1983, 1987), etc. (GÓMEZ, 1997, p. 102).

Em outras palavras, a formação de professores,

[...] parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos (GÓMEZ, 1997, p. 102).

Dessa forma, o conceito de reflexão do professor, é “[...] utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores diversos, para se referirem às novas tendências da formação de professores” (GARCIA, 1997, p. 59). Também Mizukami (2003, p. 16) explicita que “o conceito de reflexão envolve três outros: o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação”.

Assim, refletir o exercício de ser professor, traz inerente ao saber fazer e saber explicar o que se faz (conhecimento-na-ação), mas também o pensar sobre o que se faz no momento em que se faz, ou seja, ação mais reflexão (reflexão-na-ação). E ainda, um pensar e analisar posterior à prática (a reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação) (GÓMEZ, 1997). Mizukami (2003, p. 16-17) explicita esses momentos:

Uma das formas da reflexão-na-ação pode ser percebida quando o professor se esforça para se aproximar do aluno e entender seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular seu conhecimento-na-ação como o saber escolar. À medida que o professor se distancia da situação, é possível refletir sobre a reflexão-na-ação, que consiste na observação e na descrição do que já ocorreu e exige o uso das palavras.  
[...]  
Finalmente, a *reflexão-sobre-a-ação* e *sobre a reflexão-na-ação* realiza-se posteriormente a ação (itálico da autora).

Adverte-se que a prática docente quando “[...] pela usura do tempo, se

torna repetitiva e rotineira o conhecimento-na-ação é cada vez mais tácito, inconsciente e mecânico [...]” (GÓMEZ, 1997, p. 105). Essa realidade acarreta a esse profissional um grande risco de uma prática que seja reproduza automaticamente sob a égide de competência e experiência. Há o risco de perder oportunas e valiosas aprendizagens por meio da reflexão na e sobre a ação. O exercer a docência de forma mecânica, sem reflexão, apresenta em si elementos de determinismos e representações sociais, expressos por Hutmacher (1999, p. 51-52):

É difícil atingir uma consciência reflexiva sobre as crenças e as representações adquiridas através deste modo prático do “sempre foi assim”, tanto mais que essas certezas são partilhadas por um grande número de pessoas (pais, professores, políticos, etc.) e regulam as suas relações. Para todos nós, a imagem da escola evoca um espaço separado do mundo dos adultos, turmas, horários, professores que ensinam (pela palavra), alunos (ignorantes) que escutam (em silêncio), anos escolares, récitas, deveres, provas e exames, classificações, aprovações, reprovações, etc.

Trilhando esse raciocínio teórico, podemos incluir que, formar um professor reflexivo, inclui uma formação para a mudança, se necessária, uma vez que a reflexão proposta evidencia que, ao refletir, o professor assume para si a responsabilidade do processo de ensino e aprendizagem, em contraponto à manutenção da mesmice rotineira que evoca no aluno a total responsabilidade da aprendizagem. Schön (1997, p. 81-82) explicita essa circunstância, quando tece articulações da reflexão do professor e a relação com o aluno, sendo que:

Se um aluno tiver problemas na aquisição dos saberes escolares, trata-se de um problema seu. Inventamos estas categorias (por exemplo, “aprendizagem lenta”) para explicar esta realidade, as quais, no fundo, só servem para nos livrarmos de informações que nos poderiam perturbar.

Nesse sentido, podemos tecer um paralelo entre a escola inclusiva e a formação de professores, posto que se evidencie que a inclusão escolar exige mudança, não só do ser professor, mas também dele, e da instituição escolar como um todo. Formar para a reflexão e para a mudança é primordial quando se fala em formação de professores e inclusão.

Nessa conjuntura, ao se falar em mudanças educativas, compreendidas como transformações de ideias e de práticas, é importante se ter em mente que

não são repentinas e lineares. Ou seja, não existe uma fórmula pronta para a mudança e para a inclusão escolar, mas importante é saber que a prática educativa, para ambas “[...] não começa do zero: quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo ‘em andamento’”. A inovação não é mais do que uma correção de trajetória” (SACRISTÁN, 1999, p. 77). E, assim, não esquecer “[...] que o ‘educativo’ obedece a lógicas que não se esgotam num conhecimento formalizado sobre a educação, é evidente que os caminhos da mudança são muito diversos e complexos” (SACRISTÁN, 1999, p. 77).

Também não se pode cair no esquecimento de que “as mudanças qualitativas que se exigem actualmente às escolas põem em questão aspectos fortemente enraizados nas mentalidades, relacionados com o modo de vida escolar [...]” (HUTMACHER, 1999, p. 52). Trata-se de uma realidade presente em toda organização escolar como uma “[...] espécie de inconsciente colectivo, ao qual é muito difícil ter acesso sem um trabalho paciente de reconstrução, que precisa ser levado a cabo num vaivém entre a reflexão orientada e a prática” (HUTMACHER, 1999, p. 52).

Caminhar rumo à reflexão e à mudança quando necessário pressupõe criatividade, ou seja, habilidade para criar uma nova realidade antes não vivida na escola e na sala de aula, visando um aluno antes não conhecido, e uma forma de aprendizagem antes não identificada. No entanto, “[...] infelizmente, grande parte da formação do professor parece mais destinada a eliminar a criatividade do que a encorajá-la; e a formação contínua é normalmente dirigida para tarefas específicas” (WOOD, 1999, p. 146). Encontra-se aqui mais um desafio.

Wood (1999, p. 148) ainda referindo-se à formação reflexiva e criatividade do professor menciona que “[...] o professor necessita de um sistema educativo de apoio, um sistema em que a sua criatividade seja respeitada e encorajada. Isto não acontece com os regimes autoritários, para os quais os professores criativos são um incômodo”. Essa evidência remete-se a mais uma esfera importante a que se diz respeito à formação e à inclusão, que seria a gestão escolar, e que Lück (2010, p. 98) explicita:

Professores têm indicado que saem de seus cursos entusiasmados e com a firme intenção de pôr em prática suas aprendizagens, mas que, ao chegar à escola, ‘encontram tudo do mesmo jeito’ e não se sentem aptos e capazes de influenciar mudanças em seu trabalho e até mesmo

não recebem apoio e orientação dos gestores da escola para implantar e disseminar novas aprendizagens.

A formação docente, nessa perspectiva, exige um trabalho de gestão escolar que apóie o professor a efetuar e lhe efetive, da mesma forma que a inclusão. Gerir a formação docente baseada na escola como lócus formativo oferece possibilidades de reflexão e formação reflexiva. Observar e intervir de forma prática e formativa na organização e cultura escolar, todos esses são fazeres do gestor escolar e de suma importância para a formação continuada dos professores e para a propositura de mudança. Pois “a prática profissional depende de decisões individuais, mas rege-se por normas colectivas adoptadas por outros professores e por regulações organizacionais. A cultura da instituição é muito importante, mas é preciso não esquecer as determinações burocráticas da organização escolar” (SACRISTÁN, 1999, p. 71).

Nessa perspectiva, Schön (1997, p. 87) salienta que “[...] quando um professor tenta ouvir os seus alunos e reflectir-na-acção sobre o que aprende, entra inevitavelmente em um conflito com a burocracia da escola”. Portanto, para se desenvolver a prática reflexiva eficaz, é preciso que ela venha integrar o contexto institucional da escola e não apenas dos professores. Para que isso ocorra a formação reflexiva e a reflexão docente necessitam do trabalho da gestão escolar. Assim,

O professor tem de se tornar um navegador atento à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem tentar criar espaços de liberdade tranqüila onde a reflexão-na-acção seja possível (SCHÖN, 1997, p. 87).

Portanto, nesse sentido, os dois lados dessa realidade precisam se integrar “[...] aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis” (SCHÖN, 1997, p. 87). Nesse sentido Schön (1997) evidencia que a formação reflexiva e a reflexão docente necessitam de mudanças na realidade escolar, mais efetivamente na burocracia diária. Pode-se facilmente visualizar que nessa citação do autor, inclui-se a realidade da inclusão escolar, uma vez que:

À medida que os professores tentam criar condições para uma prática reflexiva, é muito possível que se venham a confrontar com a burocracia

escolar. [...] A burocracia de uma escola está organizada à volta do modelo do saber escolar. Isto pode ser verificado se considerarmos, por exemplo, o plano de aula, ou seja, uma quantidade de informação que deve ser cumprida no tempo de duração de uma aula. Mais tarde os alunos serão testados para determinar se a quantidade de informação foi transmitida de forma adequada. A escola divide o tempo em unidades didáticas e divide o espaço em salas de aula separadas que representam níveis, tal como os horários lectivos representam períodos de tempo nos quais se dá cumprimento os planos de aula. Do mesmo modo, a progressão nos diferentes níveis representa uma passagem de moléculas mais simples do saber escolar para outras mais complexas. Os testes são feitos para medir este progresso, e os professores também são medidos pelos resultados dos seus alunos, e promovidos, pelo menos em parte, de acordo com esta prática. O sistema burocrático e regulador da escola é construído em torno do saber escolar. Uma iniciativa que ameace esta visão do conhecimento também ameaça a escola (SCHÖN, 1997, p. 87).

Todas as esferas citadas acima por Schön (1997) são campos de atuação da gestão escolar. A mudança, ou não, dessa realidade, também depende da sua atuação. “[...] Quando os professores e gestores trabalham em conjunto, tentando produzir o tipo de experiência educacional que tenho estado a descrever, a própria escola pode tornar-se num *practicum reflexivo* para os professores” (SCHÖN, 1997, p. 91). E, frente à importância do papel do gestor escolar para o ensino e aprendizagem do aluno, para a formação docente e para a inclusão escolar, passa-se ao estudo de sua formação.

## 2.2 GESTÃO ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO

As atuais mudanças sociais delineiam novos traços para todos os setores sociais, inclusive para a educação, transmitindo novas formas de gestão educacional e gestão escolar, e “[...] incumbindo à escola de novas atribuições e conseqüentemente de um novo perfil de gestor escolar. Desse processo decorrem políticas de formação continuada para gestores escolares” (DALVA, 2012, p. 1).

Concomitante às novas demandas sociais, a qualidade da educação, entendida como ensino e aprendizagem efetiva dos alunos, é o objetivo da educação escolar, sendo que a organização e gestão possuem papel relevante nesse processo. Assim, a formação do gestor apresenta também desafios, ou seja,



[...] um dos maiores desafios a ser empreendido em relação à gestão, diz respeito à qualificação do gestor para atender às novas demandas que vêm sendo esboçadas pela sociedade e que exigem uma profunda revisão dos processos de formação, nos quais a gestão centrada na coordenação, na liderança, na conjugação de esforços, e no desenvolvimento do projeto institucional constituem fatores determinantes da melhoria da qualidade do ensino (CASTRO, 1998, p. 46).

Sabe-se que a gestão escolar não é responsável unicamente pelo que ocorre na escola, inclusive o ensino e aprendizagem de forma efetiva. Mas é da “[...] sua coordenação, supervisão e articulação de ações que depende, em grande parte, o trabalho educacional ali desenvolvido” (ALBUQUERQUE, 2012, p. 1). Assim “[...] exige-se uma formação inicial abrangente e teoricamente sólida, facilitadora da articulação com a prática gestora cotidiana e da compreensão do contexto da escola e do contexto sócio econômico do qual faz parte” (ALBUQUERQUE, 2012, p. 1).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996 (BRASIL, 1996) menciona em seu Artigo 64 que a formação para os profissionais da educação com foco em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional da educação básica, deve ocorrer no curso de graduação de pedagogia ou em nível de pós-graduação:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Segundo Albuquerque (2012), a formação do gestor, no curso de Pedagogia, anteriormente, era contemplado pela habilitação em Administração Escolar através da Resolução n.º 02/69. Posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996, essa “[...] suprimiu as Habilitações, oferecendo duas possibilidades de formação do profissional para administração educacional: graduação no Curso de Pedagogia ou em Curso de Pós Graduação” (ALBUQUERQUE, 2012, p. 2).

Albuquerque (2012) reflete sobre o excesso de atributos formativos quando cita que a Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº 1/ 2006, que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia:



[...] ao privilegiarem a formação do licenciado, no curso de Pedagogia, para a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, para o Ensino Médio, na modalidade normal, em detrimento da Formação do Bacharel, Cientista da Educação, exigiram um excesso de atributos para a formação do professor (ALBUQUERQUE, 2012, p. 2).

Historicamente essa não era a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, sendo que foi um atributo de negociações histórico-políticas, ou seja,

A proposta das Diretrizes, no seu primeiro Parecer, não oferecia abertura para a formação dos profissionais da educação, neles, incluído o administrador educacional no Curso de Pedagogia. A possibilidade de formá-los estaria somente no Curso de Pós-Graduação, segunda opção. Devido à reação de alguns conselheiros, associações e sindicatos, foi alterado o artigo 14 da Resolução CNE, nº1, que passou a assegurar a formação dos profissionais da educação, nos termos do artigo 64 da LDB, em “Cursos de Graduação em Pedagogia ou em nível de Pós-Graduação”, o que provocou uma contradição interna e uma indeterminação do perfil do Pedagogo. Na confusão de perfis, correu-se o risco de engessar a formação desejada (ALBUQUERQUE, 2012, p. 2).

Dessa forma, o curso de Pedagogia é, na atualidade, o responsável pela formação do gestor escolar, em nível de graduação. Porém, não existe uma formação em um curso específico de gestores. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9394/1996 (BRASIL, 1996), em seu Artigo 64 prevê uma formação mais abrangente de profissionais para planejar, administrar, orientar, supervisionar e inspecionar a educação básica (MORASTONI, 2004). Pela legislação vigente [...] “não existe necessidade de uma formação específica para que se possa atuar como diretor de Escola.” [...] (MORASTONI, 2004, p. 67). Parece necessária essa especificidade para a formação da gestão escolar, pois se trata de uma função complexa e que exige muita competência de quem assume. Entretanto, surge também a necessidade em se pensar que os conhecimentos vinculados ao gestor/administrador poderiam estar presentes em outros cursos de formação de professores, acreditando que dessa maneira todos os professores passariam a ter condições de participar e compreender a gestão escolar (MORASTONI, 2004).

Ao definir as competências necessárias para a atuação do gestor, segundo Machado (2000), é como se estabelecesse os referenciais de fundamentação e desenvolvimento do currículo e método de sua formação, que se tornam os objetivos da formação. Menciona, ainda, que para a atuação do gestor escolar,

importante é o desenvolvimento em sua formação dos conceitos práticos por meio de resolução de problemas, dos temas como função social da escola articulada com a necessidade da comunidade, articulação e envolvimento da ação de pessoas na escola, construção coletiva do projeto político pedagógico, conhecimento sobre promoção de permanência e aprendizagem dos alunos, princípios de convivência democrática, gerenciamento de recursos financeiros, gerenciamento de espaço físico e patrimônio escolar, gerenciamento pessoal da escola, funcionários e professores e a avaliação do desempenho escolar.

Destacando essa complexidade da função do gestor escolar, Libâneo (2001) cita algumas características da sua função, as quais podem ser definidas também como competências de sua atuação: habilidade de conviver de forma coletiva; capacidade para gerenciar ambiente complexo com criação de novas significações para um ambiente instável; capacidade de versar com tecnologias emergentes; possuir visão a longo prazo e assumir responsabilidade pelos resultados; saber expressar-se e saber escutar; ser criativo; possuir fundamentação teórica para embasar suas decisões; ser comprometido com a emancipação e autonomia intelectual de todos os membros da escola; honestidade e credibilidade e ainda ter consciência das oportunidades e também das limitações. Frente a essas e outras incumbências da atividade do gestor escolar, verifica-se a grande importância a que se refere a sua formação.

Além do que, a formação para uma boa atuação do gestor escolar, evidencia-se como consequência, um bom resultado na aprendizagem dos alunos. Machado (2000, p. 100) ratifica isso ao afirmar que,

Analisando os resultados de aprendizagem dos alunos, várias pesquisas nacionais e internacionais mostram que a escola faz diferença, ou seja, que a eficácia dos resultados está associada à sua identidade institucional, na qual se inclui o padrão de gestão, a saber: sua forma de organização administrativa e pedagógica, as relações entre os agentes, o desenvolvimento de visão compartilhada, as expectativas de desempenho bem-sucedido, o ambiente de aprendizagem, a boa prática de sala de aula, a responsabilização pelos resultados de aprendizagem de seus alunos e a presença de liderança forte e legítima (Reynolds, 1992; Mello, 1994, Mello, Silva, 1991; Amaral Sobrinho, 1994; Mortimore, 1995).

Fica claro, portanto, que o padrão de gestão desenvolvido pela escola, ao qual se associa um determinado tipo de liderança, parece ser um dos fatores fundamentais para fazer a diferença nos resultados de aprendizagem.

Dessa maneira, “[...] a atuação do profissional da educação no campo da gestão requer o desenvolvimento de determinadas competências/habilidades que precisam ser tematizadas e experienciadas no decorrer do programa de formação que articule de forma sistemática teoria e prática” (AGUIAR, 2008, p. 207). Adentrando a proposta de formação do curso de Pedagogia para a gestão escolar, Aguiar (2008) menciona a necessidade de se contemplar três dimensões que se inter-relacionam. A primeira é relativa aos marcos teóricos para entendimento das políticas educacionais da escola como construção histórica e dos parâmetros orientadores do processo de gestão educacional. A segunda dimensão seria para o desenvolvimento da capacidade de relacionar-se de forma comunicativa com os diferentes atores do campo educacional com base na democratização como “pensar o real concreto” (AGUIAR, 2008, p. 208). E a terceira seria a aproximação da teoria com o planejamento e gestão dos sistemas escolares, com compreensão e apropriação dos instrumentos metodológicos e tecnológicos a serem utilizados.

Lück (2000, p. 29) vem reiterar que a realidade escolar complexa exige uma competência maior por parte dos gestores em que sua formação é então uma necessidade e um desafio. “Sabe-se que, em geral, a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando estes profissionais a têm, ela tende a ser livresca e conceitual, uma vez que esta é, em geral, a característica dos cursos superiores na área social”. A referida autora continua alertando que em formação inicial se nota uma insuficiente oferta de oportunidades para a formação de gestores escolares. Sendo assim, vem recair “[...] sobre os sistemas de ensino a tarefa e a responsabilidade de promover, organizar e até mesmo, como acontece em muitos casos, realizar cursos de capacitação para a preparação de diretores escolares” (LÜCK, 2000, p. 29).

Nessa perspectiva, como forma de complementar a formação inicial e “[...] como condição para acentuar o processo de profissionalização de gestores, de modo que enfrentem os novos desafios a que estão sujeitas as escolas e os sistemas de ensino” (LÜCK, 2000, p. 9), é que a formação continuada dos gestores vem ganhando cada vez mais relevância. De acordo com Machado (2000, p. 103):

No contexto das mudanças que invadiram o cenário educacional e a gestão escolar, a formação continuada vem ganhando progressiva importância, como sinal de que o aprendizado deve assumir caráter permanente e dinâmico na vida dos profissionais de qualquer organização humana. A formação passa a ser vista como instrumento fundamental para o desenvolvimento de competências, envolvendo valores, conhecimentos e habilidades para lidar com as mudanças aceleradas, com contextos complexos, diversos e desiguais, para aprender a compartilhar decisões.

Além de todo conhecimento para as práticas acima mencionadas ao gestor escolar, acrescenta-se ainda “[...] os conhecimentos sobre as relações de poder e a importância da sua socialização e da democracia, bem como sobre os direitos educacionais são fundamentais no ensino do campo da gestão escolar” (SOUZA, 2008, p. 58). Portanto a formação dos gestores escolares solicita mais do que técnicas práticas de organização e planejamento das ações escolares, sugerindo que a gestão escolar não possui apenas uma especificidade, sendo uma junção de conhecimentos advindos de campos diversos, incluindo a política e a educação. Também é de suma importância encaminhar os educadores para refletir sobre os problemas educacionais brasileiros e a sua ligação com a política e a cultura, em que,

A apropriação desse domínio poderá potencializar a ação educativa do professor e do dirigente, pois somente faz sentido falar em técnicas de gestão e planejamento educacional, quando se tem domínio sobre a função social da educação e dos educadores, destacadamente sobre o seu papel político e cultural (SOUZA, 2008, p. 59).

Embora seja uma garantia da legislação educacional o aperfeiçoamento para os profissionais da educação, encontra-se inerente à realidade brasileira, ou seja, “[...] à falta de tradição do país em proporcionar formação continuada em âmbito nacional para dirigentes escolares [...]” (TEIXEIRA, 2011, p. 66). Pode-se assumir que “[...] essas dificuldades de alguma forma são compreensíveis, já que é um grande desafio formular e aplicar um programa com objetivos comuns em um campo tão disputado como a gestão escolar, e ainda com o intuito de se construir um perfil nacional de atuação do diretor escolar” (TEIXEIRA, 2011, p. 66).

Dessa forma, Teixeira (2001, p. 66) ao estudar o Programa Nacional Escola de Gestores<sup>5</sup> menciona que:

Convém assinalar que, afora este programa aqui estudado, o Brasil não possui longa tradição na formulação em políticas públicas para o diretor de escola em nível nacional, e mesmo local. O que encontramos nas publicações acadêmicas são capacitações realizadas pelas mantenedoras, nos municípios e estados, algumas vezes em parceria com universidades ou propostas planejadas e aplicadas pelos próprios servidores que atuam nas secretarias de educação, isso de maneira muito isolada.

A importância da formação dos gestores escolares torna-se ainda mais evidente, quando somada à realidade escolar de inclusão de alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais. A complexidade da atuação do gestor é ampliada a essa nova demanda oriunda das políticas públicas de inclusão. E frente a essa realidade “[...] não se pode esperar mais que os dirigentes escolares aprendam em serviço pelo ensaio e erro [...]” (LÜCK, 2000, p. 29). Precisa-se que em sua formação, contenha a formação para a diversidade e para a inclusão de alunos com deficiências e necessidades educacionais especiais.

Não se pode mais admitir que se pense no aluno, com ou sem deficiência, como a origem do problema, sendo inconcebível exigir dele que se adéque à escola (MENDES, 2006). A mudança dessa concepção precisa ser assumida pela gestão escolar:

Nesse contexto, desenvolver práticas que favoreçam o princípio da Educação Inclusiva, motivando todos os participantes a aderirem a este processo, contribuir com as práticas dos docentes para a obtenção de uma atitude inclusiva, bem como a democratização do ensino, é tarefa indispensável dos gestores pedagógicos (VIOTO; VITALINO, 2012, p. 14).

De acordo com essa importante realidade educacional de inclusão escolar, a formação do gestor para a inclusão se torna muito relevante, e, portanto, será o

---

<sup>5</sup> O programa faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Busca qualificar os gestores das escolas da educação básica pública, por meio da oferta de cursos de formação à distância por uma rede de universidade públicas parceiras. Teve início em 2005 por meio de um curso piloto de extensão com um total de 100 horas pelo Inep/MEC, sendo que em 2006 a Secretaria de Educação Básica assume reformulando e ampliando não só para curso de aperfeiçoamento, mas também a oferta de cursos em nível de especialização, o que vigora até a atualidade. ([http://gestao2010.mec.gov.br/o\\_que\\_foi\\_feito/program\\_29.php](http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_29.php))

tema abordado em tópicos a seguir.

### 2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO PARA A INCLUSÃO

A escola como locus do trabalho docente é hoje, por meio das políticas públicas, um local aberto a todos, visando efetivar o direito à educação formal a todos os cidadãos brasileiros.

Nessa perspectiva de direito universal, a educação, no Brasil, desde meados dos anos de 1990, vem progredindo no que se refere ao direito educacional das pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais. Partindo da segregação em escolas especiais, para a integração em salas especiais no ensino comum, e chegando à possibilidade de inclusão, em que todos os alunos coabitam do mesmo espaço da sala de aula, independentes de suas diferenças de ritmos de aprendizagens. Frente às mudanças contingenciais e práticas que o ensino comum assume ao abrigar os alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais, em salas comuns, a presença dessa parcela de alunado, parece exigir formação apropriada para o docente que ali atua. A formação docente nos dizeres de Feldmann (2009. p. 71) trata-se de um desafio de grande importância social, ou seja,

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 da cidadania.

O desafio da formação docente ainda vem a ser ampliado quando adentrado na esfera do conceito de inclusão. Omote (2003) explicita que a inclusão trata de um princípio ideológico que visa defender a igualdade de direitos a todos os cidadãos de ter acesso às oportunidades sociais “[...] independentemente das posses, da opção religiosa, política ou ideológica, dos atributos anatomofisiológicos ou somatopsicológicos, dos comportamentos, das condições psicossociais, socioeconômicas ou etnoculturais e da afiliação grupal” (OMOTE, 2003, p 154).

Assim, segundo o mesmo autor, a inclusão é na verdade uma obrigatoriedade imperativa de cunho moral e inalienável, em que se deve insistir

no empenho da construção de uma sociedade inclusiva, onde esta escola é uma parcela de um todo maior. Mas a inclusão escolar, não se torna diminutiva nessa realidade, tendo grande importância no projeto maior de construção da sociedade inclusiva, sendo apresentada como possuidora de duas razões para essa relevância, nos seguintes moldes:

Em primeiro lugar, a educação é possivelmente o meio mais seguro para prover a todas as pessoas, inclusive aquelas que tradicionalmente vêm sofrendo exclusão social, o patrimônio mais precioso da humanidade, os bens intelectuais e culturais, essenciais para o exercício pleno da cidadania e para a superação do fosso das desigualdades. Em segundo, é por meio da educação que se pode assegurar a formação de novas gerações de cidadãos, com uma nova mentalidade e atitudes genuinamente inclusivas (OMOTE, 2003, p. 155).

Na perspectiva da realidade de uma escola inclusiva, e considerando a meta de uma sociedade inclusiva, qualquer profissional precisa ser formado para uma atuação de sua profissão nessa perspectiva, abrangendo todos os professores. “Todos os profissionais precisam ser formados no paradigma da diversidade e da inclusão para construir essa sociedade inclusiva. Na realidade, todas as pessoas precisam ser formadas para tornarem-se cidadãos eticamente comprometidos com a inclusão” (OMOTE, 2003, p. 165).

Dessa maneira, surge aos professores de ensino comum a necessidade de uma formação teórica consistente somada à experiência sobre questões relevantes dos alunos com necessidades educacionais especiais e dos recursos a serem utilizados para as suas aprendizagens escolares (OMOTE, 2003).

A legislação vigente, na Resolução 02/2001 do Conselho Nacional da Educação que institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a) define a formação docente tanto de professores comuns, tido como professores capacitados para a educação especial, como os professores especializados da educação especial:

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:  
I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos.

Conforme nos explicita Omote (2003), na realidade atual não só o professor de educação especial precisa ser formado na perspectiva da inclusão,



mas também o professor do ensino regular. Assim sendo,

[...] há necessidade de discutirmos também a formação dos professores de ensino comum na perspectiva inclusiva, uma vez que eles têm importante papel a desempenhar na construção da educação inclusiva: cabe a eles uma parcela expressiva de responsabilidade nesse empreendimento (OMOTE, 2003, p. 155).

Os professores capacitados são os professores que atuam em classe comum com a inclusão de alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais. Nessa perspectiva, a resolução do CNE n.º 2/2001 (BRASIL, 2001a), em seu Artigo 18, §1º, expressa que, para serem considerados capacitados para atuar em classes comuns com a presença de alunos com necessidades educacionais especiais, os professores desenvolverão atividades de: 1) perceber as necessidades educacionais especiais de determinados alunos e valorizar a educação inclusiva; 2) adequar a ação pedagógica às necessidades especiais de aprendizagem; 3) avaliar continuamente o processo educativo de alunos com necessidades especiais; 4) atuar em equipe, inclusive com os professores de educação especial.

Dessa forma o professor de classe comum, tido capacitado, é por definição o professor da educação básica, que segundo o Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) a sua formação se fará 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.

Com relação ao professor especializado em educação especial, a resolução CNE n.º 2/2001 (BRASIL, 2001a), no artigo 18, § 2º, define como aqueles professores que desenvolveram competências para: 1) identificar as necessidades educacionais especiais 2) para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, 3) trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. A formação do professor especializado é prevista também no artigo 18 da Resolução do CNE nº 2/2001



(BRASIL, 2001a):

Art.18 § 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar que na sua formação foram incluídos conteúdos de educação especial que os capacitem:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

Merece destaque ainda a Resolução nº 01/2002, que vem definir que as instituições de ensino superior deverão prever em seus currículos uma formação docente para a diversidade (BRASIL, 2002). Sendo assim, evidencia-se uma apreciação negativa, presente na literatura referente à divisão prática do ensino comum e da educação especial. “De uma maneira geral, as críticas apontaram a necessidade de o ensino especial e o ensino comum compartilharem melhor a responsabilidade pela educação de alunos deficientes” (OMOTE, 2003, p. 155).

Ao que se refere à dicotomia de formação docente presente na legislação que regula a formação do professor comum capacitado e do professor de educação especial, em que o professor capacitado terá sua formação, em nível superior, em Universidade ou em Institutos Superiores, ou ainda em ensino médio. Já o professor especializado terá sua formação em ensino superior com carga horária extra em formação para a inclusão. Assim, encontra-se um paralelo divergente formativo presente na implementação das políticas públicas de inclusão:

Na verdade, em qualquer tentativa de distinção entre a formação dos professores de ensino comum e a do ensino especial, precisamos estar especialmente atentos para uma possível herança do sistema dual que marcou fortemente a educação brasileira, especialmente a partir da década de 1970, quando, na rede pública de ensino, o atendimento educacional ao deficiente se expandiu, como ocorreu notadamente no Estado de São Paulo. Vale a pena lembrarmos sempre que a educação inclusiva é, antes de mais nada, ensino de qualidade para todos os educandos, cabendo à escola a tarefa de desenvolver procedimentos de ensino e adaptações no currículo, quando necessários, para fazer face a toda a gama de diversidade de peculiaridades e necessidades do seu alunado.

Esse sistema dual já foi objeto de extensos debates, na década de 1980, nos Estados Unidos. De uma maneira geral, as críticas apontaram a necessidade de o ensino especial e o ensino comum compartilharem

melhor a responsabilidade pela educação de alunos deficientes (OMOTE, 2003, p. 155).

Sabe-se da existência de definição em relação à atuação do professor do ensino comum e do professor de educação especial, em que as crianças com necessidades educacionais especiais serão escolarizadas em classes comuns com a regência de professores de ensino comum, que precisam ser capacitados para atuar na perspectiva da inclusão, embora sendo assessorados por professores de educação especial (OMOTE, 2003). Mas, essas atuações diversas têm o enfoque que a escolarização se dá no ensino comum e, para isso, o professor comum precisa saber como trabalhar seus conhecimentos específicos a fim de ensinar os alunos que ali estão presentes em sua sala. Assim:

Ao nos reportarmos à idéia de incluirmos o aluno que apresenta necessidades especiais na rede regular de ensino, não podemos esquecer que a centralidade da questão reside no seu processo de educação escolarizada. É importante ressaltar esta afirmação à medida que distorções relacionadas à maneira de abordar o tema inclusão podem conduzir à supervalorização da integração social em detrimento da escolarização dos alunos mencionados (CRUZ, 2008, p. 18).

Por outro lado, a prática educacional inclusiva, vem demonstrar que os conhecimentos específicos para a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais são exigidos do professor especializado em educação especial. Mas, a responsabilidade do ensino e da aprendizagem é do professor de classe comum. O professor especializado trará o apoio na identificação das necessidades educacionais especiais, na definição da implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001a, artigo 18, §2º). Se o professor da classe comum não assume a sua responsabilidade de ensino e aprendizagem desse aluno com deficiência e necessidades educacionais especiais, acontecerá o que se chama exclusão funcional, ou exclusão interna. O aluno, apesar de estar presente, matriculado, não está incluído de fato. “Não mais falamos em excluídos da escola (do ensino fundamental), mas em excluídos do processo de aprendizagem no interior da escola” (MICHELS, 2006, p. 418).

O que muitas vezes se presencia com relação à inclusão, concomitante

com ausência de conhecimento do tema por parte dos professores comuns, é que em nome de uma oposição à rigidez que excluí, propõe uma flexibilização, muitas vezes equivocada, na qual “[...] flexibilizam tanto os componentes do processo ensino-aprendizagem que se acaba por proporcionar educação diferente para pessoas diferentes” (MICHELS, 2006, p. 409). Sendo assim, a exclusão que antes era objetiva, se torna subjetiva, pois “[...] em nome do respeito a diferença, os alunos sejam excluídos de seu direito ao conhecimento” (MICHELS, 2006, p. 409).

É evidente, que para uma efetiva inclusão, é necessário se “criar um ambiente de aprendizagem no qual as necessidades dos alunos venham a ser atendidas” (CRUZ, 2008, p. 17), e o professor precisa estar “devidamente instrumentalizado para garantir a consecução dos objetivos relacionados ao programa de educação inclusiva por ele implementado” (CRUZ, 2008, p. 18). Na verdade, a responsabilidade do ensino e aprendizagem de todos os alunos, incluindo os portadores de deficiência, é de toda a escola, não só dos professores especializados em educação especial, ou do professor capacitado da classe comum. Assim:

No que tange à problemática da inclusão, é mister que a escola como um todo, na condição de um sistema mais amplo, se debruce sobre este tema. Isso significa dizer que desde a servente e o zelador até a associação de pais e mestres e à direção da escola, todos têm que estar mobilizados quanto a oferta desse atendimento educacional específico, que, a propósito, deve ser objetivamente contemplado no projeto pedagógico elaborado pela escola. Ou se assume essa interconexão dentro do ambiente escolar ou o aluno que apresenta algum tipo de deficiência será considerado o aluno da professora “fulana de tal”, ou daquela equipe de “especialistas” do núcleo (delegacia) de ensino (CRUZ, 2008, p. 25).

Dessa forma, para que se tenha a inclusão escolar são necessárias reflexões e ações para garantir que todos os alunos entrem, permaneçam e saiam instrumentalizados por meio da aquisição de conhecimentos. Ao contrário disso, teremos outra forma de inclusão, aquela em que se exclui, os incluídos (CRUZ, 2008). Para uma real inclusão torna-se necessária a formação dos professores do ensino comum, pois estes são os responsáveis efetivos de instrumentalizar na forma de escolarização seus alunos, sendo eles deficientes ou não. É também necessária a formação da gestão e de toda a equipe escolar, que assumem juntos, a inclusão como um compromisso social, e como resultado de uma

formação e articulação das esferas formativas, educação superior, educação básica e educação especial, pois:

A articulação do sistema de ensino como um todo, a educação básica, a educação superior e a educação especial, na condição de modalidade de ensino possibilita a reunião de competências necessárias ao enfrentamento dos desafios presentes no cotidiano escolar. Desafios estes que se tornam inequívocos numa perspectiva educacional inclusiva e nos permitem focar a inclusão escolar, antes, como expressão da responsabilidade e do compromisso social da escola (CRUZ, 2008, p. 28).

Enfatizando que a atuação do gestor escolar possui grande relevância e responsabilidade para que se ocorra a inclusão na escola, Sage (1999) afirma que o gestor propicia a abertura de espaços e troca de experiências que são importantes. Por meio do desenvolvimento de uma gestão democrática e participativa favorece a formação de equipes de trabalho cooperativas, bem como estabelece uma cooperação entre professores, funcionários e alunos que vem a favorecer muito a inclusão, posto que, caso contrário, uma escola engessada e burocratizada, sem cooperação e participação, impossibilita a inclusão.

A gestão democrática, nessa vertente, propicia, por meio da prática da participação e construção coletiva do ambiente escolar, a vinculação da centralidade do ser humano, uma vez que este é o objeto de ensino e aprendizagem desenvolvido na escola. Ao se valorizar o ser humano como bem fundamental da escola estabelece-se uma escala de valores, em que a burocracia que engessa e o mercantilismo que massacra, cedem lugar à participação que movimenta e alimenta a cooperação, e que proporciona a inclusão, de todo ser humano.

A formação para a inclusão do gestor escolar é peça importante nessa conjuntura, uma vez que “docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas” (SANT’ANA , 2005, p. 228). E também, “[...] torna-se essencial que esses agentes dêem continuidade ao desenvolvimento profissional e ao aprofundamento de estudos, visando à melhoria do sistema educacional” (SANT’ANA , 2005, p. 228).

É ainda nesse sentido, como reitera Tezani (2009, p. 19), que “concluímos que a atuação do gestor escolar tem grande valia na tarefa de construir uma

escola para todos”, pois,

[...] a aquisição de competência para a gestão inclusiva só poderá ser adquirida por meio de uma prática continuada, reflexiva e coletiva, pois a educação inclusiva é o resultado do comprometimento com a educação de todos os alunos e de toda a escola [...] É preciso uma escola toda para desenvolver um projeto de educação inclusiva (TEZANI, 2009, p. 6).

Tendo em vista a importância da gestão escolar para a articulação da inclusão dentro do sistema de ensino escolar, reafirma-se também a relevância da formação do gestor escolar para a inclusão, já mencionada, e que é o foco do Programa de Políticas Públicas de Formação que a seguir será explicitado.

#### 2.4 PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO A DIVERSIDADE

Visando a formação dos gestores escolares e professores para atuar em contextos inclusivos, encontra-se o programa do Governo Federal intitulado - Educação Inclusiva: Direito à Diversidade constituído desde 2003. Verifica-se que este programa expresso em site oficial do MEC (BRASIL, 2013a), encontra-se atualmente alocado em Programas e Ações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI.

Possui como objetivo: “apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (BRASIL, 2013a). As ações previstas são:

“Realizar Seminário Nacional de Formação dos coordenadores municipais e dirigentes estaduais; Prestar apoio técnico e financeiro e orientar a organização da formação de gestores e educadores dos municípios pólos e de abrangência; Disponibilizar referenciais pedagógicos para a formação regional” (BRASIL, 2013a).

O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade foi criado em 2003, tendo como objetivo o apoio à transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos por meio da formação dos gestores e professores (MEDEIROS, 2013). No site do MEC (BRASIL, 2013b), em Secretaria de Educação Especial – SEESP encontra-se a definição do programa:

O programa promove a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que sejam capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O

objetivo é que as redes atendam com qualidade e incluam nas classes comuns do ensino regular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=250&Itemid=826](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=250&Itemid=826)> Acesso em 17 fev 2013).

Quando o referido programa foi criado, estava vinculado à antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP), extinta em 2011, e que foi incorporada pela antiga Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), passando então a ser chamada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Entre as atribuições da antiga SEESP (BRASIL, 2013c), consta o desenvolvimento de:

[...] Programas de Formação Continuada de Professores na Educação Especial – presencialmente e a distância -, Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Programa Escola Acessível (adequação de prédios escolares para a acessibilidade), Programa BPC na Escola e Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que forma gestores e educadores para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos. (Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2880&Itemid=825](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2880&Itemid=825)>. Acesso em 17 fev 2013).

Sendo assim, o programa contou com a estrutura de “[...] município-pólo, em cada estado, incluindo municípios em sua área de abrangência, com a finalidade de atingir todos os municípios do país, por meio da formação de formadores e de multiplicadores nos Seminários Regionais (40h)” (MEDEIROS, 2013, p. 9). A SEESP/MEC era responsável “[...] via FNDE, pela realização de Seminário Nacional com a participação dos municípios-pólo do Programa. Foram realizados até 2012 sete Seminários Nacionais do Programa” (MEDEIROS, 2013, p. 13). O Município-polo apresentava plano de trabalho à SEESP. Esta, após análise, aprovava e descentralizava recurso para o município-polo, sendo que “[...] esse ficou responsável pela organização do Seminário Regional do Programa, com a participação de até 50 gestores e educadores do município-pólo e 02 participantes por município na área de abrangência” (MEDEIROS, 2013, p. 9).

Em 2008, houve uma mudança: “[...] o Programa passa a integrar o Plano de Metas Todos pela Educação. A transferência do recurso financeiro aos municípios-pólo ficou vinculada à adesão ao Plano de Ações Articuladas

(PAR/PDE)” (MEDEIROS, 2013, p. 14). Dessa forma, os passos a seguir pelo município-polo foram:

1. Adesão ao PAR;
2. Elaboração dos Planos de Trabalho/Curso dos Seminários Regionais (40h);
3. Análise e avaliação da SECADI/MEC para aprovação da proposta;
4. Inserção no SIMEC/MEC para composição dos itens financiáveis; encaminhando o que foi aprovado pelo FNDE;
5. O FNDE, após a aprovação final da proposta financeira, gera o Plano de Trabalho do município pólo e transfere o recurso para a execução da proposta;
6. O município pólo realiza o Seminário Regional (40h) e apresenta o Relatório de Execução do objeto à SECADI/MEC (MEDEIROS, 2013, p. 14).

Com a integração da SEESP e SECAD criando a SECADI, “a Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE/SECADI) assume a coordenação do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” (MEDEIROS, 2013, p. 15). De acordo com o Site do MEC (BRASIL, 2013c), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão passa a ter as seguintes características:

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da SECADI é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado a valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade sócio-ambiental visando a efetivação de políticas transversais e inter-setoriais (Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2880&Itemid=825](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2880&Itemid=825)>. Acesso em 17 fev 2013).

Tendo em vista os objetivos da SECADI, “[...] o Programa amplia sua área de abrangência curricular/temática” (MEDEIROS, 2013, p. 15). Contudo, o que prevalece é “[...] o predomínio da temática da Educação Especial nos Seminários Regionais (40h) [...]” (MEDEIROS, 2013, p. 16).

Dessa maneira, verifica-se que o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade consta de uma divisão em municípios-polo em todo o Brasil. Esses municípios enviam representantes ao Congresso Nacional realizado em Brasília para, posteriormente, disseminar o que apreenderam em Seminário Regional com



a participação de representantes de outros municípios de sua abrangência que era pré-definida em documento orientador do programa. Assim:

A formação proposta pelo Programa dividiu-se em dois momentos: inicialmente, eram realizados os seminários nacionais, com a participação de representantes dos pólos, depois, numa ação multiplicadora, cada um deveria organizar cursos locais com representantes dos municípios da sua área de abrangência (SOTO, 2011, p. 90).

Nessa década da existência do programa (2003-2013), foram realizados sete seminários nacionais. No ano de 2003 ocorreu o primeiro o qual não consta nenhuma publicação específica (SOTO, 2011). O segundo seminário nacional se desenvolveu no ano de 2005 tendo a publicação para disseminação da formação intitulada “Ensaio Pedagógico - Construindo Escolas Inclusivas” (BRASIL, 2005). Nos anos de 2006 e 2007 foram realizados o terceiro e o quarto seminários nacionais com a publicação intitulada “Ensaio Pedagógico: Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade” volume I (BRASIL, 2006) e volume II (BRASIL, 2007). Nos anos de 2009 e 2010 foram realizados o quinto e o sexto seminários nacionais, sendo que ambos não tiveram nenhuma publicação específica. Em 2012, já na vigência da SECADI, foi realizado o sétimo e último seminário nacional, também sem publicação (MEDEIROS, 2013).

Segue abaixo Tabela 2.1 a qual apresenta os temas abordados nos Seminários Nacionais do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, segundo Documento Orientador de 2009, Programação do VI Seminário Nacional de 2010 (*apud* SOTO, 2011, p. 94) e Programação do VII Seminário Nacional (BRASIL, 2012b):

Tabela 2.1

SEMINÁRIO/ANO	TEMAS
I Seminário/2003	> Fundamentação filosófica e técnico-científica da política de educação inclusiva; > Difusão de conhecimento sobre a educação inclusiva; > Disseminação da política de educação inclusiva
II Seminário/2005	> Formação Docente a partir das áreas específicas da educação especial;
III Seminário/2006	> Formação Docente a partir das áreas específicas da educação especial;
IV Seminário/2007	> Fundamentos e princípios da educação inclusiva; > Escola e família: um compromisso comum em educação; > Orientações e marcos legais para a inclusão; > Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação;



V Seminário/2009	<p>&gt; Tecnologia Assistiva;</p> <p>&gt; A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Decreto 6.571/2008 e as Diretrizes Operacionais para Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica;</p> <p>&gt; A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pelo Decreto nº 186, de 09 de julho de 2008.</p> <p>&gt; Políticas Públicas – gestão da educação especial na perspectiva da educação inclusiva;</p> <p>&gt; A formação continuada de professores da educação especial;</p> <p>&gt; Salas de recursos multifuncionais: oferta do atendimento educacional especializado – AEE;</p> <p>&gt; A escola na perspectiva da educação inclusiva – construção de projeto pedagógico e promoção de acessibilidade;</p> <p>&gt; Acompanhamento e monitoramento do acesso e permanência na escola das pessoas com deficiência.</p>
VI Seminário/2010	<p>&gt; A educação inclusiva no contexto educacional;</p> <p>&gt; Construir a escola das diferenças: caminhando pelas pistas da inclusão;</p> <p>&gt; Educação Bilíngue e a aquisição da língua oral por alunos com surdez no contexto da educação inclusiva;</p> <p>&gt; Formação de Professores na perspectiva da educação inclusiva;</p> <p>&gt; A educação de pessoas com deficiência na perspectiva dos direitos humanos;</p> <p>&gt; Processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual;</p> <p>&gt; Inclusão escolar de alunos com transtornos globais do desenvolvimento;</p> <p>&gt; Recursos de tecnologias assistiva: apoio à inclusão escolar de alunos com deficiência;</p> <p>&gt; Alunos com altas habilidades/superdotação no contexto da escolarização e do atendimento educacional especializado;</p> <p>&gt; Alunos com deficiência visual: processos de construção da leitura e da escrita;</p> <p>&gt; A gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva;</p> <p>&gt; Sistemas educacionais inclusivos: organização e práticas pedagógicas;</p>
VII Seminário/2012	<p>&gt; Educação, Direitos Humanos e Diversidade; Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; Promoção dos Direitos Humanos e prevenção da violência nas escolas;</p> <p>&gt; Educação Quilombola;</p> <p>&gt; Educação para as relações Étnico-Raciais;</p> <p>&gt; Políticas Educacionais Ambientais para infância e adolescência;</p> <p>&gt; Educação Ambiental: construção de escolas sustentáveis;</p> <p>&gt; Abordagem pedagógica em Gênero e Diversidade Sexual;</p> <p>&gt; História e Cultura dos Povos Indígenas no Brasil (Lei nº 11.645/2008).</p> <p>&gt; Educação de Jovens e Adultos como exercício da diversidade e práticas pedagógicas na EJA;</p> <p>&gt; A implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nos Sistemas de Ensino: marcos legais, gestão e formação de professores.</p> <p>&gt; Inclusão escolar dos beneficiários do Benefício de Prestação Continuada e Programa Bolsa Família;</p> <p>&gt; O uso pedagógico dos recursos de Tecnologia Assistiva: promoção da autonomia dos estudantes com deficiência auditiva;</p> <p>&gt; Práticas Pedagógicas Inovadoras nas escolas do campo;</p>

Fonte: SOTO, 2011, p. 94 (Adaptação da Autora)

Além dos três documentos referentes à publicação dos Seminários Nacionais, o Programa consta com uma Coleção denominada Série Educação Inclusiva com quatro volumes, sendo o volume um “Fundamentação Filosófica”

(ARANHA, 2004a), o volume dois “O Município” (ARANHA, 2004b), o volume três “A Escola” (ARANHA, 2004c) e o volume quatro “A Família” (ARANHA, 2004d).

Em 2006, ocorreram duas publicações vinculadas ao Programa. A primeira é um material de formação docente intitulado “Educar na Diversidade: material para a formação docente” com publicação pelo Ministério da Educação e de autoria de Duk (2006). Essa publicação é o resultante do Projeto Educar na Diversidade nos Países do MERCOSUL e que foi elemento chave para implementar a formação docente para a inclusão no Brasil e inserida no Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (BRASIL, 2006b). E também o material denominado “Experiências Educacionais Inclusivas” que foi organizado por Roth (2006) e é uma coletânea de experiências inclusivas enviadas pelos municípios participantes do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, e selecionadas por uma comissão para ser publicado, significando assim uma síntese dos trabalhos dos gestores e professores participantes do programa.

No ano de 2007, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial em desenvolvimento do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial abre edital de inscrições para o curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Especializado, o qual vem a fazer parte do programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, no que diz respeito à formação (BOROWSKI, 2010). O curso ocorreu no seguinte formato:

A primeira edição do Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado foi realizado em 2007. Naquele ano, foi oferecido para os municípios-pólos do programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade e professores efetivos das redes municipais envolvidas. O ambiente virtual utilizado foi o PROINFO, software público desenvolvido pelo MEC, já que o Curso ocorre quase todo na modalidade à distância. Em 2008, o mesmo foi oferecido para mais três municípios, além do pólo. Seis professores do pólo e três de cada município de abrangência (BOROWSKI, 2010, p. 38-39).

Assim, as publicações para a formação no Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado integram a formação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, pois foi “realizado em uma ação conjunta com a Universidade Federal do Ceará, que efetiva um amplo projeto de formação continuada de professores por meio do programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade<sup>6</sup>”. Trata-se de uma coleção

---

<sup>6</sup>Definição expressa no prefácio dos cinco volumes disponíveis em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17009&Itemid=913](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17009&Itemid=913)>

publicada no ano de 2007 e intitulada “Série Atendimento Educacional Especializado” contendo cinco volumes, o primeiro “Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez” (DAMÁSIO, 2007), o segundo “Atendimento Educacional Especializado: deficiência física” (SCHIRMER et al, 2007), o terceiro “Atendimento Educacional Especializado: deficiência mental” (GOMES et al, 2007), o quarto “Atendimento Educacional Especializado: deficiência visual” (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007) e o quinto “Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas” (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007). Consta ainda de um sexto volume, que não teve publicação impressa, mas foi disponibilizado no site do Ministério da Educação com o título de “Atendimento Educacional Especializado: Orientações Gerais e Educação a Distância” (BATISTA et al, 2007).

No ano de 2008, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade publica o segundo volume de uma nova coletânea de práticas dos docentes e gestores participantes do programa com o mesmo título do primeiro “Experiências Educacionais Inclusiva<sup>7</sup>” (SOTO, 2011).

Somando-se às publicações já mencionadas o Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade, ao longo desses dez anos, possui também sete documentos orientadores, publicados nos anos de 2004, 2005, 2007, 2008, 2009 (SOTO, 2011), 2011<sup>8</sup> e 2013.

Destaca-se que é possível encontrar estudos como Leodoro (2008), Soto (2011) e Martins (2012), que apresentam outras publicações do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Especial como sendo publicações do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Contudo, após pesquisa e leitura mais detalhada, tratam-se de publicações que visam a formação para a inclusão, mas que não mencionam o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Acredita-se que por serem publicadas pelo ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial, no período de vigência do Programa, as referidas autoras vinculam as publicações ao Programa de forma aparentemente equivocada.

A Tabela 2.2 apresenta os documentos do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, disponíveis para acesso no site oficial do MEC e ano de

---

<sup>7</sup> Esse segunda publicação citada por Soto (2011) não se encontra disponível no site oficial do MEC.

<sup>8</sup> Somente é possível encontrar disponível no site oficial do MEC o documento Orientador de 2005 e 2011.

publicação para explicitar uma visão geral da formação ocorrida:

Tabela 2.2

DOCUMENTOS	ANO DE PUBLICAÇÃO
1.Fundamentação Filosófica*	2004
2.O Município*	2004
3.A escola*	2004
4.A família*	2004
5.Ensaio Pedagógico: construindo escolas inclusivas*	2005
6. Documento Orientador: Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade	2005
7.Educar na Diversidade: material de formação docente*	2006
8. Experiências Educacionais Inclusivas*	2006
9. Ensaio Pedagógico: Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*	2006
10. AEE: pessoa com surdez	2007
11. AEE: deficiência física	2007
12. AEE: deficiência mental	2007
13. AEE: deficiência visual	2007
14. AEE: aspectos legais e orientações pedagógicas*	2007
15. AEE: educação a distância e orientações gerais	2007
16. Ensaio Pedagógico: Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*	2007
17. Documento Orientador: Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.	2011

\* Documentos que serão objeto de análise neste estudo

Tendo em vista o recorte temático da análise proposta neste trabalho que é Formação do Gestor Escolar para a inclusão e após uma leitura prévia dos dezessete documentos disponíveis para consulta no site do MEC, optou-se pela seleção de dez documentos para análise, os quais são expostos em Tabela 2.3 com uma síntese de seu conteúdo:

Tabela 2.3

DOCUMENTO	SÍNTESE DO CONTEÚDO
1. Fundamentação Filosófica/2004	Cita a necessidade de se assegurar uma plena igualdade e respeito ao ser humano com suas diferenças, reconhecendo seus direitos. Apresenta um breve levantamento do histórico da visão social da deficiência e os documentos legais internacionais e nacionais que orientam a inclusão.
2.O Município/2004	Traz um enfoque no trabalho do gestor municipal bem como do gestor educacional municipal, reiterando a importância do plano municipal da educação para a efetivação da inclusão escolar no município. Indica os caminhos para uma boa realização de um plano municipal de educação, por meio de um levantamento da realidade educacional municipal, incluindo a realidade da inclusão escolar municipal para, em seguida, traçar metas e objetivos e organizar meios para colocar em prática, incluindo a importância do atendimento educacional especializado.

3.A escola/2004	Apresenta a escola como entidade importante para o desenvolvimento da inclusão, destacando as características de uma escola inclusiva atrelada à atividade da gestão escolar e à proposta do projeto pedagógico.
4.A família/2004	Refere-se à família como possuidora de um papel educativo importante, inclusive sobre as necessidades especiais de seus filhos, quando houver. O município é citado como responsável por oferecer formação e atendimentos médico-social com o intuito de preservar e fortalecer a família, incluindo metas e programas a serem estabelecidos.
5.Ensaios Pedagógicos: construindo escolas inclusivas/2005	Constitui-se de depoimentos, relatos de experiências, pesquisas elaboradas por profissionais reconhecidos do meio acadêmico que participam do movimento de inclusão e foi objeto de estudo no II Seminário Nacional do Programa. Apresentam assuntos muito diversos, alguns de deficiências específicas, sem uma coerência lógica formativa. Sendo os textos: 1, 2, e 3 A inclusão focada na legislação e aspectos históricos; 4 Trata da família e a dificuldade de se receber um filho deficiente; 5 e 6 São depoimentos da mãe e da filha com síndrome de down sobre os percursos inclusivos; 7 Texto em linguagem figurada de uma história de uma lagarta e seus companheiros de floresta introduzindo uma reflexão sobre a diversidade. 8 Traz aspectos da inclusão na educação infantil; 9 Apresenta orientações e marcos legais para a inclusão; 10 Um relato do programa de inclusão do estado de Goiás; 11 Relato de inclusão no Rio Grande do Norte; 12 Relato de Inclusão em Belo Horizonte; 13 Relato de Inclusão no Recife; 14 e 15 Tecnologia Assistiva; 16 AEE em deficiência mental; 17 Deficiência mental e inclusão escolar; 18 Surdocegueira; 19 e 20 Inclusão de alunos surdos; 21 Inclusão de alunos com deficiência visual; 22 e 23 Inclusão de superdotação e altas habilidades; 24. Saúde e educação para inclusão.
6. Educar na Diversidade: material de formação docente/2006	Cita a importância da formação docente para a inclusão e o resultado do projeto Educar na Diversidade do MERCOSUL foi esse material inserido como formação no Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade. Apresenta quatro módulos de formação, didáticos e autoexplicativos, visando grupos de estudo de formação docente, incluindo textos bases, dinâmicas de discussões vinculadas à realidade da prática escolar. No módulo1, explica a cerca do projeto, dinâmicas de aprendizagem e avaliação. No módulo 2, apresenta o enfoque da educação inclusiva, trazendo conceitos a serem discutidos com exemplos práticos. No módulo 3 há a construção das escolas inclusivas com base na gestão escolar, democrática e participativa. Por fim, no módulo 4 foca na inclusão dentro da sala de aula, com formação para estratégias de ensino.
7. Experiências Educacionais Inclusivas/2006	Constitui-se de vinte artigos de relatos de experiências enviados por gestores e educadores dos municípios participantes do Programa, evidenciam-se experiências de gestão, de organização de recursos, de práticas inclusivas e de formação docente para inclusão. Esse documento é mais coeso, apesar de serem vinte textos diferentes existe uma unidade, pois todos demonstram situações de inclusão, seja na escola ou na gestão feita pelo município. São exemplos que fortalecem a possibilidade da inclusão, como uma realidade palpável, por intermédio do enfrentamento das dificuldades e superação pela qual se consegue realizá-la. Os textos apresentam: 1 Experiências educacionais inclusivas, refletindo sobre o cotidiano escolar; 2 Experiência da Gestão de São Luís/MA; 3 Valorizando a diferença Rede Municipal de Natal/RN; 4 Educação Inclusiva Três Corações – MG; 5 AEE de Florianópolis – SC; 6 Educação e Autismo – Relato de uma experiência italiana. 7 Experiências Educacionais Inclusivas – Passos/MG; 8 Gestão da Implementação da Inclusão Escolar – Cariacica/ES; 9 Do conhecimento do aluno à sua inclusão escolar – Porto Alegre/RS; 10 Inclusão: dos limites às possibilidades - Teófoli Otoni- MG; 11 Práticas Educacionais Inclusiva em sala de aula – Caçador/SC. 12 Rompendo paradigmas da gestão escolar – BH/MG; 13 Ampliando o olhar sobre a diferença Natal/RN; 14 Inclusão



	<p>Santa Maria/RS; 15 Caminhos da Educação Inclusiva Ji-Paraná/RO; 16 Inclusão Bagé-RS; 17 Formação docente e o desafio à Diversidade Feira de Santana/BA; 17 Experiência inclusiva: o preconceito decorre da falta de conhecimento Criciúma/SC; 19 Educação Inclusiva – Manaus/AM; 20 Espaço aberto à Inclusão Betim/MG.</p>
<p>8. Ensaio Pedagógico: Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade/2006</p>	<p>Uma coletânea de artigos de pesquisadores e profissionais de educação e áreas a fins que tratam da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, apresentando pressupostos filosóficos, legais, históricos e pedagógicos para contribuir com a formação docente, os quais foram objeto de estudo e discussão no III Seminário Nacional do Programa.</p> <p>Os artigos que compõem esse livro se detêm mais na reflexão teórica da educação inclusiva, vinculando-a com o direito universal de educação – direito de todos indistintamente. Reflete sobre o olhar a pessoa com deficiência, o preconceito e sua descaracterização histórica como ser humano. Apresenta caráter teórico, e um tanto desconexo, sem uma linha de raciocínio ou ordem lógica dos conteúdos. Inclui, também, alguns artigos de atividades específicas da prática cotidiana.</p> <p>Os textos são: 1 Escolas inclusivas; 2 Inclusão escolar; 3 Educação Inclusiva como projeto coletivo; 4 Experiências escritas do Programa; 5 Inclusão em diálogo; 6 Contextualização da educação inclusiva e pesquisas; 7 Educação inclusiva e formação de professores; 8 , 9 e 10 Direito à Igualdade e à diversidade. 11 Atendimento Educacional Especializado; 12 Inclusão teoria e prática; 13 Educação inclusiva versus integração escolar; 14 Tecnologia Assistiva; 15 Educação Profissional; 16 Altas Habilidades; 17 Sociedade inclusiva e inclusão escolar; 18 Prática inclusiva no ensino regular; 19 Reflexão sobre o “ser humano”; 20 Acessibilidade; 21 Redes de apoio.</p>
<p>9. AEE: aspectos legais e orientações pedagógicas/2007</p>	<p>Apresenta o atendimento educacional especializado como um serviço que é um exercício do direito à educação, trazendo os aspectos legais para o atendimento educacional especializado e orientações pedagógicas para a inclusão escolar.</p> <p>Nesse documento, por diversas vezes se reitera que o atendimento educacional especializado é uma forma de educação especial que transpassa todos os níveis de ensino, e que vem não para substituir a educação regular, mas sim auxiliá-la, em horário de contra-turno, para que a inclusão de pessoas com deficiência ocorra de fato.</p> <p>Enfatiza que o direito à educação para todos, ou seja, inclusiva, é um direito constitucional, inalienável e insubstituível e que “toda escola, assim reconhecida pelos órgãos oficiais como tal, deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou ausência dela (p.25)”.</p>
<p>10. Ensaio Pedagógico: Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade/2007</p>	<p>Trata-se de uma coletânea de textos resultantes das palestras do IV Seminário Nacional do Programa, trazendo contribuições e articulações sobre a inclusão escolar no que se refere ao trabalho docente, às práticas pedagógicas, relações dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Incluindo aspectos legais, processo histórico e reflexões conceituais sobre a exclusão e a inclusão.</p> <p>Nesse sentido, os vinte e dois textos que fazem parte do livro indicam a necessidade de uma nova política nacional de educação especial que venha a estar de acordo com princípios da educação inclusiva. Mas não apresentam uma coesão e coerência teórica por possuir textos sobre temas diversos.</p> <p>Em síntese, os temas abordados são: 1 e 2 Foco na educação especial e perspectivas da educação inclusiva; 3 Enfatiza o conceito de qualidade na educação e a relação com a inclusão; 4 Escola e os processos de exclusão; 5 Análise da inclusão pela exclusão; 6 e 7 Reflexões sobre os rumos da educação e a política de educação especial; 8 Discute o currículo escolar como fonte de inclusão ou exclusão; 9 Formação continuada de professores; 10 Alunos com altas habilidades/superdotação e a formação de professores; 11 Traz a reflexão sobre os percursos da</p>

	educação especial – da segregação à inclusão. 12 Inclusão de surdos; 13 Acesso ao mercado de trabalho para pessoas com deficiência; 14 Os direitos sociais da pessoa com deficiência; 15 Produção discente do grupo de pesquisa da PUC/SP; 16 O papel da universidade na inclusão; 17 Educação Inclusiva em Portugal. 18 Trajetória da educação especial no RN; 19 Relato de experiências inclusivas no Recife; 20 Transformação da escola para a inclusão; 21 Educação Inclusiva na educação infantil; 21 O Ministério Público e a tutela do direito à educação das pessoas com deficiência.
--	---

Sendo assim, não serão objeto de análise, devido à sua inadequação de conteúdo frente ao objeto em estudo:

a. Os três documentos orientadores (BRASIL 2005, BRASIL 2011, BRASIL 2013) que tratam de documentos que informam sobre procedimentos executórios e práticos para a consolidação e manutenção do programa;

b. Os quatro primeiros volumes do Atendimento educacional especializado, por tratarem especificamente do AEE que é uma atividade da sala de recurso ou sala multifuncional na área da Surdez (DAMÁSIO, 2007), da deficiência física (SCHIRMER et al, 2007), da deficiência mental (GOMES et al, 2007) e deficiência visual (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

c. O sexto volume do Atendimento educacional especializado que trata sobre as orientações gerais e sobre informações e características da educação a distância metodologia usada para a formação dos professores nesse contexto (BATISTA et al, 2007).

Frente à especificação dos documentos do Programa que serão objeto de estudo nesse trabalho, passa-se à definição do procedimento metodológico para efetivação da análise que a seguir explicita-se.

### 3 METODOLOGIA

A intenção aqui proposta é a de adentrar na descrição dos caminhos metodológicos percorridos nesta pesquisa com o intuito de responder ao questionamento: qual a formação intencionada pelas políticas educacionais, ao gestor escolar para a efetivação de uma escola inclusiva, mais especificamente, pelo Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade? Buscando responder a esta indagação objetiva-se analisar o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade durante a vigência de uma década (2003-2013). Compreendendo a formação do gestor escolar proposta para a efetivação de uma escola inclusiva, e assim, identificar o conceito de inclusão escolar constante na formação e sua possível relação com a gestão escolar e também a metodologia de implementação da formação do gestor escolar para atuação frente à escola inclusiva.

O estudo proposto descreve a formação dos gestores escolares para o exercício de uma prática inclusiva proposta pelo referido programa, explorando qual a realidade dessa formação por meio do mapeamento das suas condições e proporcionando uma visão geral desse objeto, para então, buscar aprofundar nos fatores que determinam e contribuem para essa formação.

Dessa forma, a pesquisa tem uma abordagem qualitativa, pois, conforme Triviños (2010, p. 133), “[...] o pesquisador [...] tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo. Os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico”. Mas, não pode deixar de “[...] ter uma estrutura coerente, consistentes originalidade e nível de objetivação capazes de merecer a aprovação dos cientistas num processo intersubjetivo de apreciação” (TRIVIÑOS, 2010, p. 133).

Nesse sentido, adotaram-se as estratégias de pesquisa bibliográfica documental. De acordo com Severino (2007, p. 122), “a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.”. Assim, “os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores e dos estudos analíticos constantes dos textos” (SEVERINO, 2007, p.122).

A pesquisa documental se aproxima da pesquisa bibliográfica, contudo



diferencia-se no que se refere à natureza das fontes. “Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2010, p. 51). Portanto, “nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (SEVERINO, 2007, p. 122).

Segundo Bauer e Gaskell (2012, p. 289), “os pesquisadores sociais têm a tendência de subestimar materiais textuais como dados”. Não obstante a “[...] World Wide Web (www) e os arquivos on-line para jornais, programas de rádio e televisão, criaram uma grande oportunidade para os dados em forma de textos” (BAUER, GASKELL, 2012, p. 289-290).

Desse modo, o presente estudo baseia-se em pesquisa bibliográfica sobre os temas: políticas públicas, gestão escolar, formação docente e inclusão escolar, e em pesquisa documental, pautada no embasamento teórico, em que se analisa os documentos do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade citados na tabela 2.3 deste trabalho.

Na perspectiva da pesquisa de análise documental, é importante destacar que ao se falar em coleta e análise dos dados, Trivinos (2010) explicita que em pesquisa qualitativa essas etapas não seguem uma sequência tão rígida, com divisões estanques entre coleta e análise. Na verdade “[...] as informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isto pode originar a exigência de novas buscas de dados” (TRIVINOS, 2010, p. 13).

E ainda tendo em vista que os documentos analisados são oriundos de políticas públicas relevantes, cabe evidenciar, que será adotado o enfoque da análise das políticas como texto e como discurso. Partindo do pressuposto de que o texto é o resultado de um processo de formulação da política, envolvendo negociação entre o estado e múltiplas influências, concluindo no discurso da política, que estabelece limites e distribui efeitos para algumas ‘vozes’ serem ouvidas, legitimadas e dotadas de autoridade (BALL, 2011).

Busca-se, nesse sentido, uma análise dos documentos das políticas de inclusão presente no Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade com o intuito de “[...] identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates

envolvidos no processo, e vozes presentes e ausentes, entre outros aspectos” (MAINARDES, FERREIRA, TELLI, 2011, p. 157). Para tanto, na tentativa de evidenciar respostas à problemática e aos objetivos de pesquisa, será adotada como método a Análise do Conteúdo, que “é uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos” (SEVERINO, 2007, p. 121). E que “[...] descreve, analisa e interpreta as mensagens/enunciados de todas as formas de discurso, procurando ver o que está por detrás das palavras” (SEVERINO, 2007, p. 122).

Segundo Bardin (2011, p. 48), a análise do conteúdo é:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferências de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

Triviños (2010, p. 160) evidencia que a análise do conteúdo pode ser utilizada tanto na pesquisa quantitativa, como qualitativa, citando que “talvez pela influência positivista, Bardin enfatiza os aspectos “quantitativos” que podem ser enfocados no método. Nós ao invés, ressaltamos, precisamente, a importância do método no campo da pesquisa qualitativa”. E ainda que possui a capacidade de fazer “[...] uma ponte entre um formalismo estatístico e a análise qualitativa dos materiais. No divisor quantidade/qualidade das ciências sociais, a análise de conteúdo é uma técnica híbrida que pode mediar esta improdutiva discussão sobre virtudes e métodos” (TRIVIÑOS, 2010, p. 160).

Marconi e Lakatos (2011, p. 119), ao explicitarem a análise de conteúdo mencionam a necessidade de se estabelecer a unidade de análise que passará a ser o elemento básico da investigação e que pode ser realizada por meio da “[...] análise do tema, ou seja, de uma proposição, afirmativa ou sentença sobre determinado assunto”. Bardin (2011) refere-se similarmente a esse momento nomeando-o de codificação, em que o tema é uma afirmação oriunda de uma teoria de embasamento e que será o foco para análise do conteúdo.

No trabalho aqui proposto, para unidade de análise do conteúdo dos documentos, se adotará o tema: a formação do gestor escolar para a efetivação de uma escola inclusiva no Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.

Marconi e Lakatos (2011, p. 119) citam a relevância de “*determinar as categorias de análises*. A seleção e classificação da informação de que se necessita depende da determinação de categorias”. E ainda que “não há uma regra geral para o estabelecimento das categorias, das variedades possíveis ou da complexidade da escolha” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 119). Bardin (2011) ao explicitar o método da análise de conteúdo apresenta que se constitui de quatro aspectos: a organização da análise, a codificação, a categorização e a inferência. Dessa forma, após selecionado e evidenciado qual será o material de análise, codificado o tema, passa-se à categorização dos aspectos a serem inferidos.

É certo que a análise do conteúdo em uma perspectiva quantitativa será fundada na inferência da frequência dos elementos de categorização. Todavia, “a abordagem não quantitativa recorre a indicadores não frequenciais suscetíveis de permitir inferências; por exemplo, a presença (ou a ausência) pode constituir um índice um tanto (ou mais) frutífero do que a frequência de aparição” (BARDIN, 2011, p. 144). Portanto, a análise do conteúdo qualitativa, segundo Bardin (2011), é um procedimento de cunho intuitivo com características mais maleáveis e com ênfase no contexto.

Entretanto, Triviños (2010) alerta sobre a especificidade das características da análise de conteúdo na perspectiva qualitativa. Assim, ao analisar documentos é necessário buscar não se ater de forma exclusiva em seu conteúdo manifesto, mas também ir à busca do conteúdo latente, e então, “[...] descobrir ideologias, tendências etc. das características dos fenômenos sociais que se analisa [...]” (TRIVIÑOS, 2010, p. 162).

Nesse sentido, Bardin (2011) e Minayo (2004) trazem como técnica da análise do conteúdo, a análise de enunciação. Essa técnica, “apoiar-se numa concepção de comunicação como processo e não como um dado estático, e do discurso como palavra em ato” (MINAYO, 2004, p. 206). Assim, “[...] o discurso não é um produto acabado, mas um momento de criação de significados com tudo o que isso comporta de contradições, incoerência e imperfeições” (MINAYO, 2004, p. 206).

A análise da enunciação trabalha com “[...] a análise lógica: estudo do arranjo do discurso” (MINAYO, 2004, p. 206). Segundo Bardin (2011, p. 223), a análise lógica “[...] é uma análise das relações entre proposições”. Sendo que

“por enunciado entende-se uma afirmação, uma declaração, um juízo, [...]” (BARDIN, 2011, p. 223). Evidencia-se ainda que “a análise da enunciação é complementar a uma análise temática previamente efetuada” (BARDIN, 2011, p. 222). Dessa maneira, após a definição do tema de análise já citado, buscou-se determinar os enunciados a serem analisados com base no tema, ficando assim estabelecido:

Tabela 3.1

TEMA DE ANÁLISE	ENUNCIADOS DE ANÁLISE
A formação do Gestor Escolar para a Inclusão.	a. Inclusão;
	b. Relação Inclusão e gestão escolar;
	c. Metodologia da formação do gestor escolar;

Seguindo os passos de Bardin (2011) buscou-se a organização da análise com a seleção dos documentos (tabela 2.3) encontrados no site do Ministério da Educação para a leitura e análise. Em um primeiro momento, foi realizada, nos meses de dezembro de 2013 a fevereiro de 2014, uma leitura criteriosa dos documentos cujos dados foram selecionados e codificados com base em afirmações, explicações e conceituações dos documentos, tendo como pano de fundo o tema e enunciados de análise.

Destaca-se que por meio da leitura e codificação primeira, não foi encontrada nenhuma conceituação ou definição nos documentos lidos (tabela 2.3) sobre o enunciado de análise “c. metodologia de formação”. Este momento foi de reflexão sobre abandonar o terceiro enunciado ou mantê-lo. Concluiu-se que o enunciado é de grande relevância e optou-se por mantê-lo e buscar as informações em fontes secundárias. Foi realizada uma pesquisa no banco de dissertações e teses da Capes, com base no título que indicasse envolvimento com o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, sendo selecionadas oito dissertações conforme tabela 3.2:

Tabela 3.2

AUTOR/ANO	TÍTULO
LEODORO/2008	Inclusão escolar e a formação continuada: o programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.

OLIVEIRA/2008	Educar para a diversidade: um olhar sobre as políticas públicas para a educação especial desenvolvidos no município de Sobral (1995-2006).
SOARES/2010	Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade: Estudo de caso sobre as estratégias de multiplicação de políticas públicas.
BOROWSKY, 2010.	Fundamentos Teóricos do Curso de aperfeiçoamentos de professores para o atendimento educacional especializado (2007): novos referenciais?
MATOS, 2011.	A educação especial e a formação de professores proposta pelo programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”.
SOTO, 2011.	Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade – proposição/implementação no município de Faria de Santana-Ba.
OLIVEIRA, 2012.	Condições de formação continuada do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.
MARTIN, 2012.	Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade: Uma análise no município-pólo de Maringá-Pr.

No mês de março de 2014, realizou-se uma leitura criteriosa das referidas dissertações focando-se nos capítulos que descreviam a metodologia de formação do programa. Verificou-se que todas citam em seus trabalhos e referências as pesquisadoras Caiado e Laplane atuantes em um grupo de pesquisa registrado no CNPQ voltado para as políticas públicas de inclusão, pesquisando sobre a realidade do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Optou-se pela leitura do artigo “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade – uma análise a partir da visão de gestores de um município pólo” (CAIADO; LAPLANE, 2009) como mais uma fonte secundária de dados para análise do terceiro enunciado.

A leitura dos nove documentos secundários seguiu o mesmo critério dos documentos oficiais sendo selecionados e codificados os dados encontrados com base em afirmações, explicações e conceituações dos documentos tendo como pano de fundo o tema e o terceiro enunciado de análise.

No mês de abril de 2014, realizou-se a categorização dos dados selecionados (BARDIN, 2011), com base no tema e três enunciados já citados, evidenciando a incidência dos conceitos e definições encontrados para cada enunciado, sendo assim categorizados:

Tabela 3.3

<b>TEMA:</b> <b>A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR NOS DOCUMENTOS DO PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE</b>		
<b>ENUNCIADO 1:</b> <b>Inclusão escolar</b>	<b>ENUNCIADO 2:</b> <b>Relação entre inclusão e gestão escolar</b>	<b>ENUNCIADO 3: Formação do gestor escolar</b>
Inclusão escolar como um direito a ser garantido.	Inclusão e gestão escolar através da construção da proposta pedagógica.	Formação por meio da estratégia de multiplicação.
Inclusão como acesso e garantia de educação de qualidade para todos os alunos.	Inclusão e gestão escolar participativa e democrática.	Descentralização da formação do Governo Federal para o Municipal.
Inclusão como valorização da diferença e diversidade do aluno.	Inclusão e gestão escolar na construção do clima e cultura escolar inclusiva.	Aspectos didáticos da formação desenvolvida no Programa.
Inclusão como transformação da educação e da escola.		

Dessa maneira, a análise pautou-se na verificação dos enunciados que compõe a formação do gestor escolar para inclusão que são propostos em cada um dos dez documentos do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade e ainda nos nove documentos secundários selecionados para análise do terceiro enunciado. Verificando a incidência das categorias acima definidas para cada um dos enunciados, e assim “[...] a compreensão dos significados. A conexão entre os temas abordados e seu processo de produção evidenciarão os conflitos e contradições que permeiam e estruturam o discurso” (MINAYO, 2004, p. 208). A título de representação do trabalho de análise a ser desenvolvido segue expresso em tabela abaixo:

Tabela 3.4

DOCUMENTOS OBJETO DE ANÁLISE (DC)	TEMA DE ANÁLISE	ENUN CIADOS DE ANÁ LISE	CATEGORIZAÇÃO		
DC1. Aranha, 2004a- Fundamentação Filosófica.	A formação do gestor escolar para a efetivação da escola inclusiva no Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.	Inclusão Escolar.	Inclusão escolar como um direito a ser garantido.		
DC2. Aranha 2004b - O Município.			Inclusão como acesso e garantia de educação de qualidade para todos os alunos.		
DC3. Aranha, 2004c - A escola.			Inclusão como valorização da diferença e diversidade do aluno.		
DC4. Aranha, 2004d - A família.			Inclusão como transformação da educação e da escola.		
DC5. Brasil, 2005 - Ensaio Pedagógico: construindo escolas inclusivas.			Relação inclusão e gestão escolar.	Inclusão e gestão escolar através da construção da proposta pedagógica.	
DC6. Duk, 2006 - Educar na Diversidade: material de formação docente.					
DC7. Roth, 2006 - Experiências Educacionais Inclusivas.					
DC8. Brasil, 2006 - Ensaio Pedagógico: Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.					Inclusão e gestão escolar participativa e democrática.
DC9. Fávero, Pantoja, Mantoan, 2007 - AEE: aspectos legais e orientações pedagógicas.					Inclusão e gestão escolar na construção do clima e cultura escolar inclusiva.
DC10. Brasil, 2007- Ensaio Pedagógico: Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade V.2.					Metodologia de formação
DC11. Leodoro, 2008. Inclusão escolar e a formação continuada: o programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.					
DC12. Oliveira, 2008. Educar para a diversidade: um olhar sobre as políticas públicas para a educação especial desenvolvidas no município de Sobral (1995-2006).					
DC13. Soares, 2010. Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade: Estudo de caso sobre as estratégias de multiplicação de políticas públicas.	Descentralização da formação do Governo Federal para o Municipal.				
DC14. Borowsky, 2010. Fundamentos Teóricos do Curso de aperfeiçoamentos de professores para o atendimento educacional especializado (2007): novos referenciais?	Aspectos didáticos da formação desenvolvida no Programa.				
DC15. Matos, 2011. A educação especial e a formação de professores proposta pelo programa "Educação Inclusiva: Direito à Diversidade"					
DC16. Soto, 2011. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade – proposição/implementação no município de Faria de Santana-Ba					
DC17. Oliveira, 2012. Condições de formação continuada do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.					
DC18. Martin, 2012. Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade: Uma análise no município-pólo de Maringá-Pr.					
DC19. Caiado e Laplane, 2009. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade – uma análise a partir da visão de gestores de um município pólo					

Após a organização, leitura e categorização, passou-se, no mês de maio de 2014, à tarefa de estabelecer discussões e resultados da inferência dos significados, conceitos e afirmações encontrados para cada enunciado e suas categorias. Buscando a análise da formação constante nos documentos selecionados e confrontando as informações obtidas com a legislação em vigor nas políticas educacionais e com os autores destacados neste estudo, análise esta que a seguir se expõe.



## 4 A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR PARA A INCLUSÃO NO “PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO A DIVERSIDADE”

Nesse capítulo, apresentam-se as discussões e resultados referentes às análises dos documentos primários e secundários do Programa. Para os enunciados um: formação para inclusão, e dois: formação vinculando inclusão e gestão escolar, utilizou-se os dez documentos oficiais do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Já o terceiro enunciado, metodologia de formação do gestor, utilizou-se os nove documentos secundários, conforme tabela 3.4, e demais características e procedimentos apresentados no capítulo anterior. A exposição dos resultados analisados seguirá didaticamente a divisão dos enunciados e categorias de análise.

### 4.1 FORMAÇÃO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Tendo como base a análise temática (BARDIN, 2011; MARCONI e LAKATOS, 2011; TRIVIÑOS, 2010) sobre a formação do gestor escolar para a inclusão especificamente proposta pelo Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, ao analisar o enunciado (BARDIN, 2011; MINAYO, 2004.) referente à inclusão escolar, verificou-se a formação presente nos documentos oficiais do Programa. Essa pode ser classificada em quatro categorias conceituais principais distribuídas na tabela 4.1 indicando também o documento de sua incidência.

Tabela 4.1

CONCEITOS ENCONTRADOS PARA O ENUNCIADO <sup>1</sup> INCLUSÃO ESCOLAR	DOCUMENTO DE INCIDÊNCIA									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Inclusão escolar como um direito a ser garantido	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2. Inclusão como acesso e garantia de educação de qualidade para todos os alunos	X		X		X	X	X	X		X
3. Inclusão como valorização da diferença e diversidade do aluno	X		X		X	X	X	X		X
4. Inclusão como transformação da educação e da escola		X		X	X	X	X	X	X	X

#### 4.1.1 Inclusão escolar como um direito a ser garantido

A tabela 4.1 demonstra que o conceito de inclusão escolar como um direito a ser garantido foi uma permanência em todos os documentos analisados. O documento um (ARANHA, 2004a) apresenta cerca de dois terços de suas páginas dedicados a um capítulo intitulado “o compromisso com a construção de sistemas educacionais inclusivos”. Apresentando todo o histórico da legislação brasileira acerca da efetivação da inclusão escolar como um direito a ser cumprido, sendo definido o cumprimento deste direito como fundamentos para a inclusão.

O documento dois (ARANHA, 2004b) apresenta a inclusão escolar como um direito preconizado como uma responsabilidade do município de garantir a sua efetivação por meio do plano municipal educacional.

O documento três (ARANHA, 2004c) menciona que para essa efetivação precisa ser evidenciado que 100% da população de 0-14 anos de idade no município estejam matriculadas nas escolas. “A legislação brasileira garante a todas as crianças e adolescentes de 0 -14 anos, o direito de matrícula no sistema regular de ensino” (ARANHA, 2004c, p. 14). Ou seja, “embora não seja o único, o primeiro passo importante para que uma escola se torne inclusiva é garantir que todas as crianças e adolescentes dessa faixa etária, residentes nessa região, nela sejam efetivamente matriculados” (ARANHA, 2004c, p. 15). E ainda, “todo aluno matriculado deve estar frequentando a escola regularmente, para que possa efetivamente participar do processo educacional” (ARANHA, 2004c, p.15).

Nesse mesmo sentido, encontram-se os documentos cinco (BRASIL, 2005), seis (DUK, 2006,) e sete (ROTH, 2006) que também vinculam a definição de escola inclusiva como direito incondicional de todos à educação escolar. Sendo assim, independente de qualquer diferença ou peculiaridade que o aluno possa ter, é seu direito frequentar a escola e com igualdade de oportunidades. De tal modo,

Uma escola inclusiva caracteriza-se, fundamentalmente, pelo compromisso com o direito de todo(a)s à educação, à igualdade de oportunidades e à participação de cada um das crianças, adolescentes, jovens e adultos nas várias esferas da vida escolar (DUK, 2006, p. 112)

Corroborando com o conceito de inclusão escolar e o direito de toda

criança frequentar a escola com igualdade de oportunidade, encontra-se expresso no documento quatro (ARANHA, 2004d) a vinculação desse direito ao atendimento educacional especializado. A igualdade de participação e oportunidades de aprendizagem será dada ao aluno com necessidades educacionais especiais por meio desse atendimento, que deve ser preferencialmente na rede regular de ensino. O documento oito (BRASIL, 2006), menciona que:

Ora, é de conhecimento geral, na comunidade jurídica ou não, que educação é um direito humano fundamental e indisponível. E que é dever do Estado e da família. [...] Nossa intenção é demonstrar que não só as pessoas com deficiência têm esse direito, mas têm o direito de exercê-lo sem discriminações, ou seja, de ser recebidas e ensinadas no mesmo espaço (turma) que todos os demais educandos. Se necessitarem de atendimento educacional especializado, este pode ser oferecido à parte, como complemento, mas nunca de forma que impeça que tal aluno tenha acesso à sala de aula comum (BRASIL, 2006, p. 61).

Portanto, segundo o documento oito, “uma escola que não seja inclusiva não atende os postulados constitucionais” (BRASIL, 2006, p. 62). E ainda “[...] a escola que se organiza para receber apenas alunos que atingem um determinado nível de desenvolvimento intelectual é uma escola que exclui até mesmo pessoas sem nenhum tipo de deficiência ou necessidade educacional especial” (BRASIL, 2006, p. 62). Dessa forma, o direito de todos à educação que desde a Constituição Federal de 1988 tem sido postulado, ainda não é cumprido, sendo que “parece então óbvio que as pessoas com deficiência também têm direito à educação, mas as estatísticas teimam em demonstrar que esse direito está muito longe de ser garantido” (BRASIL, 2006, p. 61). Contudo:

Sabemos que ninguém conscientemente nega às pessoas com deficiência o direito à educação, entretanto, diante das dificuldades práticas que se colocam, frequentemente admitem que esse direito estaria suprido se elas fossem educadas separadamente, apenas em ambientes especializados. Às vezes justificam que é para o seu próprio bem (BRASIL, 2006, p. 62).

O documento nove (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007) cita também que o direito à educação é um direito de todos e, segundo a constituição em vigor, será atendido quando “a) o ensino recebido visar o pleno desenvolvimento; b) se for ministrado em estabelecimentos oficiais; c) se tais estabelecimentos não forem separados dos grupos de pessoas. Esse tipo de

direito que as pessoas com deficiência também são titulares” (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007, p. 16). Continua afirmando que o atendimento educacional especializado, é um direito educacional dado às pessoas com deficiência, devendo ser aceito e não ferir os demais requisitos. Dessa forma, reitera que a educação segregada, ou a ausência de atendimento educacional especializado é um afrontamento ao direito constitucional. “O atendimento Educacional Especializado é uma forma de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com deficiência” (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007, p. 29). Ao contrário, é ali previsto como acréscimo e não como alternativa. “Portanto, o Atendimento Educacional Especializado será válido apenas e tão somente se levar à concretização do direito à educação (inclusiva)” (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007, p. 17). “Dessa maneira, o AEE, quando ministrado de forma a impedir ou restringir esse direito, fere o princípio da igualdade” (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007, p. 18).

O documento dez (BRASIL, 2007) afirma ainda que o direito à educação é direito social sendo o primeiro direito elencado pela constituição. Assim, “a segregação das pessoas com deficiência em escolas especiais ou em classes especiais, ainda que nas escolas regulares é uma forma de exclusão social” (BRASIL, 2007, p. 188).

Portanto, não há margem no texto constitucional para se admitir a possibilidade de exclusão de qualquer pessoa do sistema educacional. É um direito básico da pessoa humana o de fazer parte da sociedade (direito dirigido a todas as pessoas em decorrência da igualdade), de direito que significa não apenas a cidadania garantida no papel, mas a sua efetiva participação, sem ter de ser isolada ou privada do convívio social (BRASIL, 2007, p. 188).

Reitera ainda o documento dez (BRASIL, 2007), ao falar sobre o atendimento educacional especializado como um direito ao estudante com deficiência que vem garantir seu direito à educação, que “o atendimento educacional especializado não se constitui em um sistema paralelo de ensino, com níveis e etapas próprias” (BRASIL, 2007, p. 189). Cita que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, é uma modalidade da educação especial que deve perpassar todos os níveis de ensino, “[...] devendo ser oferecido em horário diverso [...] justamente para que os alunos nele atendidos possam frequentar as turmas de ensino regular, não podendo o mesmo

funcionar como substitutivo da educação escolar” (p.189). Enfatiza que “é importante se garantir que todos os alunos estudem juntos, que freqüentem o mesmo espaço escolar e participem de todas as atividades culturais e sociais da escola” (BRASIL, 2007, p. 189).

Essa formação proposta pelo Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade em que a inclusão escolar é um direito que todo aluno possui de frequentar a escola comum e nela obter todos os recursos necessários para a sua aprendizagem, incluindo o atendimento educacional especializado, vem reforçar o que as políticas públicas educacionais já definem por meio da legislação (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996b; BRASIL, 2001a; BRASIL, 2001b; BRASIL, 2008; BRASIL, 2009b; BRASIL, 2011). Estando em consonância com os autores estudados durante a realização desse trabalho como Anach (1997), Bueno (1993); Glat, Blanco (2007), Glat e Pletsch (2011), Mantoan (2003), Mendes (2006), Omote (2003). Assim, os documentos analisados reiteram a política nacional de inclusão, e não expõem novidade formativa, apresentando-se de forma a reforçar aos gestores e educadores o exercício da inclusão escolar como um direito já antes tutelado. Demonstrando que apesar de não ser novo, o discurso de inclusão é ainda uma necessidade frente à ausência de concretização efetiva.

Percebe-se também um vínculo entre o conceito de inclusão escolar com o direito de todos à educação e com a inclusão como acesso e garantia de educação de qualidade de todos os alunos. Isso se evidencia, pois para se cumprir o direito à educação é necessário se efetivar o acesso e garantia de educação de qualidade para todos os alunos. Caso contrário, estaremos falando somente em matrícula, ou em excluídos no interior da escola, uma exclusão funcional. Nesse sentido, o documento cinco (BRASIL, 2005, p. 159) expressa que “a perspectiva de educação para todos constitui um grande desafio, pois a realidade aponta para uma numerosa parcela de excluídos do sistema educacional, sem possibilidade de acesso à escolarização”. O documento um (ARANHA, 2004a) salienta que esse é um princípio que está em nossa constituição desde 1988 e que ainda não se tornou realidade para milhares de crianças e jovens: meninas e adolescentes que apresentam necessidades educacionais especiais, vinculadas ou não à deficiência.

#### 4.1.2 Inclusão escolar como acesso e garantia de educação de qualidade para todos os alunos

A formação para a inclusão escolar encontrada como sinônimo de acesso e garantia de educação de qualidade para todos, teve uma incidência em sete dos dez documentos analisados.

O documento um (ARANHA, 2004a, p. 3) afirma que cabe às escolas inclusivas “assegurar a todos a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sem qualquer tipo de discriminação”. Além de garantir o acesso e a permanência na escola é preciso efetivar que todos os alunos aprendam e com isso possam ter uma educação de qualidade. Todavia menciona que:

A falta de um apoio pedagógico a essas necessidades especiais pode fazer com que essas crianças e adolescentes não estejam na escola [...] que é uma forma de discriminar. A falta desse apoio pode também fazer com que essas crianças e adolescentes deixem a escola depois de pouco tempo, ou permaneçam sem progredir para os níveis mais elevados de ensino, o que é uma forma de desigualdade de condições de permanência (ARANHA, 2004a, p. 15).

O documento três (ARANHA, 2004c, p.15) enfatiza a importância do acesso à educação pela matrícula de todos os alunos independente de suas características, mas ainda reforça a importância de se ir além da matrícula, que passa pela frequência desse aluno na escola e também que ele participe da universalização do ensino, por meio do ensino e aprendizagem.

O documento cinco (BRASIL, 2005) menciona os dados do Censo do IBGE do ano de 2000, afirmando que é preciso colocar o direito de todos à educação em prática propiciando acesso e educação a todos os alunos, pois:

[...] 7 milhões de crianças e adolescentes de 10 e 17 anos de idade não freqüentam a escola - uma em cada 5 pessoas nessa faixa etária. [...] Metade das crianças de 10 anos de idade está defasada quanto à escolaridade, assim como 7 em 10 crianças de 14 anos [...]. Existem cerca de 16 milhões de analfabetos com mais de 14 anos de idade, o que representa 13,6% da população, nessa faixa etária. Na zona rural, esse dado sobe para 30% (BRASIL, 2005, p.28).

Corroborando com o documento cinco, encontra-se o documento oito (BRASIL, 2006), cuja afirmação é a de que “no Brasil já atingimos escolas para todos (com a universalização da educação), mas não educação para todos, isto é

ainda existe nas escolas brasileiras alto índice de fracasso e evasão escolar” (BRASIL, 2006, p. 125). Ressalta que apesar de toda a legislação que garante o direito à educação e à educação inclusiva “[...] inúmeros grupos sociais em situação de desvantagens sócio-econômica permanecem à margem do sistema educacional, como é o caso, por exemplo, de pessoas com deficiências, de crianças e jovens indígenas, quilombolas ou daqueles que vivem em áreas remotas ou nas ruas” (BRASIL, 2006, p. 126). Ainda,

[...] crianças jovens e adultos de grupos vulneráveis que tem acesso à educação, com muita frequência, encontram-se em permanente risco de exclusão por razões distintas, entre as quais podemos citar crença de que esses estudantes são capazes de aprender, o não acesso a determinados conteúdos curriculares e a experiência contínua de discriminação e maus tratos sofridos tanto na família como na escola (BRASIL, 2006, p. 126).

Relevante é apontar os dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ano de 2010<sup>9</sup>, o qual menciona que 966.000 (novecentos e sessenta e seis mil) crianças e adolescentes entre seis e quatorze anos encontram-se fora da escola, sendo que isso representa 3,6 % (três vírgula seis por cento) da população em idade escolar. No grupo etário de 15 a 17 anos, a parcela que não frequenta escola representou 16,7% (dezesesseis vírgula sete por cento). E a população acima de 25 anos sem instrução nenhuma ou com o ensino fundamental incompleto foi de 49,3% (quarenta e nove vírgula três por cento). Também dados do censo básico da educação de 2013<sup>10</sup> indicam que mais 8,5 milhões de alunos brasileiros estão atrasados pelo menos dois anos na escola, sendo 6,1 milhões de estudantes do ensino fundamental e 2,4 milhões do ensino médio não estão na série ideal, 21% (vinte e um por cento) dos estudantes do fundamental e 29,5% (vinte e nove vírgula cinco por cento) do ensino médio. Esses índices vêm evidenciar a necessidade da efetivação da inclusão escolar, pois a exclusão funcional (alunos excluídos da aprendizagem no interior da escola) e a exclusão de fato (alunos fora da escola) são uma realidade alarmante. Além disso, Anach (1997) evidencia a exclusão dos alunos com deficiência do ensino comum, pois uma grande parcela continua excluído e permanecendo

---

<sup>9</sup> [http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/545/cd\\_2010\\_educacao\\_e\\_deslocamento.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/545/cd_2010_educacao_e_deslocamento.pdf)

<sup>10</sup> <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/30390/no-brasil-85-milhoes-de-alunos-estao-atrasados-duas-series-na-escola/>



atendido em sistemas segregados em diversas modalidades de ensino especial.

Na tentativa de reverter esses dados estatísticos o documento seis (DUK, 2006) menciona que “para que uma escola se torne modelo de educação inclusiva não deve haver exigências quanto ao acesso nem mecanismos de seleção ou discriminação de qualquer espécie” (DUK, 2006, p.59). E assim, “[...] a promoção da inclusão implica na identificação e minimização de barreiras à aprendizagem e participação, e na maximização dos recursos que apóiam ambos os processos” (DUK, 2006, p. 59). As barreiras, quando não eliminadas “[...] podem impedir o acesso aos estabelecimentos de ensino, como também conter limitações em termos de participação” (DUK, 2006, p.59).

Nessa perspectiva de eliminar barreiras de acesso e de aprendizagem, o documento sete (ROTH, 2006, p.114) menciona também a necessidade de se “[...] estabelecer um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva”.

O documento oito (BRASIL, 2006) menciona que a inclusão implica além de acesso e permanência na escola, também garantia de acesso ao conhecimento e, corroborando, o documento dez (BRASIL, 2007, p. 189) define que,

[...] a efetiva inclusão do aluno com deficiência implica possibilitar o acesso ao ensino e não apenas à escola. Portanto, não basta a simples inserção dos alunos com deficiência nas escolas regulares. Há de se proporcionar o acesso pleno à sala de aula regular e às demais atividades oferecidas pela escola, oferecendo o acesso total ao conhecimento.

O acesso ao conhecimento e a uma educação de qualidade somente se dará se vinculada ao atendimento às necessidades específicas de cada aluno. O documento sete (ROTH, 2006, p. 7) menciona que “o desafio que confronta a Escola Inclusiva diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças”. Em consonância o documento oito (BRASIL, 2006) apresenta as escolas inclusivas como sendo “[...] uma garantia para que todos os alunos aprendam a conviver e aprendam a ser. [...] As escolas inclusivas e integradoras, abertas a todos os alunos que foram banidos pela marginalização e intolerância é o horizonte justo a ser aspirado e desejado” (BRASIL, 2006, p. 7-8).



Faz-se, contudo, uma crítica ao documento oito (BRASIL, 2006) o qual menciona que ao pensar em escola inclusiva não se deve ter preocupação com o pedagógico, assim

A preocupação excessiva dos professores quanto ao lado pedagógico da escola e principalmente quando falamos dos alunos com deficiência mental, deve ser definitivamente afastada, pois escola não é só pedagogia, escola é vida. É onde a criança aprende a relacionar-se com o outro, em todos os sentidos. A pedagogia é apenas uma parte dessa escola (BRASIL, 2006, p. 123).

Ao mencionar que a escola não é só pedagogia e que esta é apenas uma parte da escola, o documento retira da escola a sua essência, ou seja, a centralidade no ensino e aprendizagem. A crítica também se estende ao documento nove (FÁVERO, PANTOJA, MANTOAN, 2007) que menciona o fato de não ser tão relevante a aprendizagem em comparado à convivência e à sociabilização, em que

Um aluno com grandes limitações provavelmente não vai aprender tudo o que outros colegas poderão assimilar durante o processo educativo escolar, mas ele vai se beneficiar da convivência social e pode se beneficiar também, ao seu modo e segundo as suas possibilidades intelectuais, dos conteúdos curriculares trabalhados na sua sala de aula (FÁVERO, PANTOJA, MANTOAN, 2007, p. 58).

A contradição expressa nessas afirmações e argumentos de privilégio da sociabilização é contrária à legislação e diretrizes educacionais em vigor, que citam o ensino e a aprendizagem a todos os alunos, e a necessidade de se buscar recursos para que isso ocorra. Os estudos teóricos realizados contrariam as afirmações dos documentos analisados, pois Veiga (2000) reitera que a gestão escolar perde o sentido se não for efetivada a aprendizagem e a aquisição de conhecimento por parte de todos os alunos na escola gerida. Também Glat e Blanco (2007) afirmam a necessidade de se ter um sistema inclusivo que proporcione o ensino e a aprendizagem de todos os alunos, em que a inclusão é mais que a simples matrícula e frequência. Oliveira e Machado (2007) enfatizam que a inclusão e as mudanças adaptativas que devem ser promovidas não são sinônimas de empobrecimento do currículo, reafirmando a importância do ensino e da aprendizagem na escola. Paro (2008) alude ao cuidado necessário para que se realize a educação escolar por meio da aquisição de conteúdos necessários e indispensáveis não significando baratear conteúdos e sim colocando em

consonância com interesses e necessidades dos alunos e proporcionando a aprendizagem. Cruz (2008) também ressalta a relevância de se ter o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, com deficiência ou não, e de forma a serem instrumentalizados por meio da aquisição de conhecimento escolar.

Evidencia-se aqui um dos pontos mais polêmicos em educação inclusiva, que se trata das limitações do ensino e da aprendizagem de alunos com deficiência severa. No entanto, não parece ser a afirmação de supervalorização da socialização o caminho correto a ser trilhado. Esse, na verdade, é um caminho muito sugestivo e que justificaria a ocorrência de crianças abandonadas e esquecidas dentro da escola, as quais passam ano a ano sem nenhuma aquisição de conhecimento.

Esse novo horizonte de uma escola inclusiva em que o direito à educação de todos seja efetivado e garantido pelo acesso, permanência e aprendizagem de qualidade no percurso, tem assim uma total ligação com o próximo conceito de inclusão encontrado para o primeiro enunciado que seria a inclusão escolar como sinônimo de valorização da diferença e diversidade do aluno. Segundo o documento cinco (BRASIL, 2005, p. 125) a “educação para todos, então, passa a ser entendida como a educação que reconhece as diferenças”. A escola inclusiva seria “[...] aquela na qual o ensino e a aprendizagem, as atitudes e o bem-estar de todos os(as) educando(a)s são considerados igualmente importantes” (BRASIL, 2005, p. 112). Uma escola onde “[...] não há discriminação de qualquer natureza e que valoriza a diversidade humana como recurso valioso para o desenvolvimento de todo(a)s, uma escola que busca eliminar as barreiras à aprendizagem para educar de forma igualitária todos [...]” (BRASIL, 2005, p. 112).

#### 4.1.3 Inclusão Escolar como valorização da diferença e diversidade do aluno

Esse item inclusão como valorização da diferença e diversidade do aluno possui a incidência nos mesmos sete documentos que foram analisados no item anterior. Essa similaridade de incidência não representa mera coincidência, apresentando-se como uma relação de dependência das categorias. Visto que, para que todos os alunos tenham acesso à escola, ou seja, que a escola esteja aberta a todos os alunos e ainda que todos os alunos que adentrem a escola nela permaneçam e sejam sujeitos de ensino e aprendizagem, é preciso que seja

respeitada e valorizada a diversidade do aluno, em que a diferença não seja sinônimo de segregação, exclusão ou esquecimento, mas sim de valorização e aprendizagem.

Nesse sentido, o documento um (ARANHA, 2004a, p. 8) apresenta que a escola inclusiva exige um esforço “[...] para que as relações entre os indivíduos se caracterizem por atitudes de respeito mútuo, representadas pela valorização de cada pessoa em sua singularidade, ou seja, nas características que a constituem”. Pois

A escola é um dos principais espaços de convivência social do ser humano, durante as primeiras fases de seu desenvolvimento. Ela tem papel primordial no desenvolvimento da consciência da cidadania e de direitos, já que é na escola que a criança e o adolescente começam a conviver num coletivo diversificado, fora do contexto familiar (ARANHA, 2004, p. 9).

O documento três (ARANHA, 2004c) expõe a relação entre a educação inclusiva como garantidora do ensino de qualidade a partir do reconhecimento e respeito da diversidade, respondendo às necessidades diversas de seus alunos, onde a

Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação (ARANHA, 2004c, p. 7).

Portanto, “a escola inclusiva é aquela que conhece cada aluno, respeita suas potencialidades e necessidades, e a eles responde, com qualidade pedagógica” (ARANHA, 2004c, p. 8). Com essa mesma formação, encontra-se o documento cinco (BRASIL, 2005) que define a “inclusão como sinônimo de educação para todos. Ser diferente e as consequências implicadas nestas diferenças é que devem ser matéria de reflexão e análise ao se pensar em educação para todos” (BRASIL, 2005, p. 125). Assim,

O professor da escola inclusiva deve avançar em direção à diversidade. É necessário deixar de ser mero executor de currículos e programas pré-determinados, para se transformar em responsável pela escolha de atividades, conteúdos ou experiências mais adequadas ao

desenvolvimento das capacidades fundamentais dos seus alunos, tendo em conta o nível e as necessidades deles (BRASIL, 2005, p. 162).

De acordo com o documento cinco (BRASIL, 2005), o atendimento educacional especializado e as tecnologias assistivas são meio para que seja atendida a diversidade do aluno com deficiência e necessidades educacionais especiais, sendo que em muitos casos, somente com esses recursos é que se poderá chegar ao ensino e aprendizagem efetiva.

A incidência de uma formação para a inclusão escolar como uma maneira de respeitar a diferença e diversidade do aluno foi muito grande no documento seis (DUK, 2006), como que se esse fosse a base da formação para a educação inclusiva. Dessa forma,

Entende-se por escola inclusiva aquela na qual o ensino e a aprendizagem, as atitudes e o bem-estar de todos os(as) educando(a)s são considerados igualmente importantes. É uma escola na qual não há discriminação de qualquer natureza e que valoriza a diversidade humana como recurso valioso para o desenvolvimento de todo(a)s, uma escola que busca eliminar as barreiras à aprendizagem para educar de forma igualitária todos os meninos e meninas da comunidade (DUK, 2006, p. 112).

O conceito de inclusão escolar vinculado à relevância da valorização da diversidade é confirmado pelos autores estudados incluindo Glat e Blanco (2007). Estes mencionam o ser humano como intrinsecamente diverso e a escola como sendo um espaço que deve estar aberto aos interesses e necessidades dessa diversidade, removendo-se toda e qualquer barreira para a aprendizagem bem como mecanismos de seleção e discriminação. Também Oliveira e Machado (2007) ratificam a necessidade de se estabelecer mudanças nas práticas constantes na escola para que se favoreça a diversidade. E ainda Schön (1997) exemplifica a docência e a formação docente voltada para a necessidade de acolher a diversidade do aluno na prática pedagógica diária.

Evidencia-se também no documento seis (DUK, 2006) uma grande crítica à homogeneização da escola, posto que é uma consequência da ausência de valorização e respeito à diversidade do aluno. Destarte,

A educação formal na nossa sociedade é conduzida de forma a massificar as pessoas, baseada na ideia de que todos são iguais e que por isso a aprendizagem ocorre do mesmo modo e no mesmo período de tempo. Na escola, o aprendizado formal baseia-se em normas, técnicas, métodos e espera-se que a criança cumpra tudo isso dentro de

um período, previamente determinado. Aquela criança que por ventura foge ao padrão estabelecido pela escola, é considerada marginal, atrasada, rebelde, retardada, entre outros adjetivos (DUK, 2006, p. 39).

O documento seis (DUK, 2006, p.39) ressalta que “é preciso repensar com muita seriedade essa postura e questionar até que ponto é o aluno e até que ponto é a escola que está conduzindo a formação de crianças deficientes”. Pois, “muitas das crianças que enfrentam barreiras para aprender e participar na vida escolar são capazes de superá-las rapidamente sempre que suas necessidades são levadas em conta e ajuda compatível é oferecida” (DUK, 2006, p. 61).

É relevante o destaque de que a formação para a inclusão como valorização da diversidade do aluno presente no documento seis (DUK, 2006), traz em si uma concepção de inclusão ampla. Sendo assim, não se trata somente de incluir alunos com deficiência, mas de incluir todos os alunos, ou seja, atender à especificidade de aprendizagem de todo e qualquer aluno que esteja na escola. “A inclusão exige um projeto educacional que pressupõe a valorização da diversidade humana e necessariamente deve voltar-se a todos os alunos, àqueles que já estão em nossa escola e aqueles que desejam ser incluídos” (DUK, 2006, p. 87). E ainda, “para a educação o debate principal sobre a inclusão não deve estar centrado unicamente no aluno com deficiência em si, mas em como educar na diversidade, que é expressão legítima da natureza e da condição humana” (DUK, 2006, p. 87).

Essa formação está em consonância com as políticas educacionais brasileiras, as legislações e as diretrizes em vigor, segundo as quais a inclusão escolar é estabelecida de uma forma ampla sendo sinônimo de acolher a todos os educandos indistintamente propiciando aprendizagem (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996b; BRASIL, 2010b; BRASIL, 2010d; BRASIL, 2011). Nessa mesma perspectiva, encontramos os autores Cruz (2008), Glat, Blanco (2007), Glat, Pletsch (2011), Mantoan (2003), Mendes (2006) e Omote (2003). Apesar de estar de encontro à legislação e à teoria vigentes, o destaque para a necessidade de reafirmar, na formação dos gestores e educadores, o que já se encontra expressa é uma evidência da necessidade de se formar para a prática daquilo que ainda não vem sendo praticado.

Destaca-se uma contradição na formação, pois apesar de estar presente a definição da inclusão escolar de forma ampla, caracterizada pela garantia de

educação por meio do acesso e permanência de todos os alunos, indistintamente, e proporcionando a todos ensino e aprendizagem de qualidade, evidenciou-se um grande número de formação atrelada às deficiências específicas e sua caracterização sendo voltada para uma perspectiva inclusiva do diagnóstico e prevenção com um enfoque médico-patológico. Esta realidade pode ser constatada por intermédio do resumo do conteúdo da formação dos documentos expresso na Tabela 2.3.

Os demais documentos que tratam a incidência da formação para a inclusão escolar como um sinônimo de respeitar e valorizar a diversidade do aluno corroboram com as mesmas perspectivas da inclusão em sentido amplo. O documento dez (BRASIL, 2007, p. 160) salienta que “a escola inclusiva precisa valorizar a diversidade como um recurso valioso para a vida escolar e para o desenvolvimento de todos”. Critica o padrão de ensino escolar que não valoriza a diversidade, em que:

A escola insiste em afirmar que os alunos são diferentes quando se matriculam em série escolar, mas o objetivo escolar, no fim desse período letivo, é que eles se igualem em conhecimentos a um padrão que é estabelecido para aquela série, caso contrário serão excluídos por repetência ou passarão a frequentar os grupos de reforço e de aceleração da aprendizagem e outros programas embrutecedores da inteligência (BRASIL, 2007, p. 53).

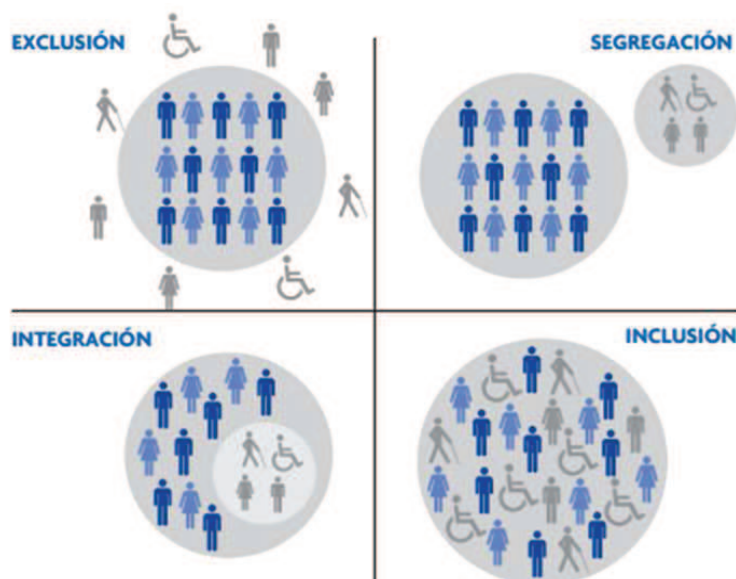
Por sua vez, o documento oito (BRASIL, 2006) apresenta a educação inclusiva como valorização da diferença ligada ao valor humano da educação, cuja convivência com o diferente diariamente proporciona um crescimento em moral e valores humanos. Assim, “o respeito às diferenças se aprende desde pequenos convivendo e apreciando aquelas pessoas que possuem grandes diferenças. Neste sentido a inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais é uma opção de valor com profundas conseqüências” (BRASIL, 2006, p. 8). Também “as escolas inclusivas são uma garantia para que todos os alunos aprendam a conviver e aprendam a ser” (BRASIL, 2006, p. 7).

Apresenta-se, contudo, uma crítica ao discurso adotado pelo documento oito (BRASIL, 2006), pois em vários momentos apresenta o respeito da diversidade da escola por meio da convivência entre diferentes, mas utilizando-se de termos como convivência de capazes e incapazes ou mais fracos. Sendo assim,

A convivência de todas as crianças, capazes e menos capazes fornece uma experiência enriquecedora e promove a compreensão e a ajuda mútua. De novo a educação moral se liga com a dimensão afetiva. A empatia com os mais fracos é um dos impulsos da ação da solidariedade que reforça em idades posteriores por convicções morais mais racionais (BRASIL, 2006, p. 8).

Percebe-se um contrassenso nessa afirmação, pois se fala tanto em inclusão escolar, em valorização da diferença bem como na inclusão em sentido amplo como ensino e aprendizagem a todos os alunos indistintamente, mas ainda permanece uma dicotomia entre mais e menos, entre fracos e fortes, ou seja, permanece uma discriminação a qual a formação deveria ir contra. Se o discurso de inclusão escolar como valorização da diferença for pautado na dicotomia entre capazes e incapazes, entre fortes e fracos, inteligentes e não inteligentes, não está se falando em inclusão de fato, e sim em uma separação em categorias que convivem, porém não se misturam, pode-se falar no máximo em integração, mas jamais inclusão. A figura 1 exemplifica o repúdio a esta dicotomia, bem como elucida o conceito de inclusão contrapondo integração e inclusão.

Figura 1<sup>11</sup>



Pode-se evidenciar ainda uma forma contrária da definição de inclusão como valorização da diferença, pois quando se codifica mais capacitados e menos capacitados, intrinsecamente está sendo feita a classificação em que se

<sup>11</sup> <http://teleexpress.blogspot.com.br/>



desvaloriza a diferença e se segrega a pessoa com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais em um nível inferior dentro da escola.

O documento sete (ROTH, 2006) expressa uma aproximação da inclusão como valorização da diversidade do aluno e da inclusão como mudança da educação e da escola. Sendo assim, para haver um respeito à diversidade, evidencia-se a necessidade de se mudar a concepção de educação e a maneira de se proporcionar o ensino e a aprendizagem de todos.

Conceber a educação a partir do ponto de vista inclusivo nos obriga a refletir e a repensar o sistema educacional a partir da reforma de nosso pensamento e de nossas ações educativas, com o objetivo de garantir o acesso, a permanência e a participação de todas as crianças nas várias esferas da vida escolar, respeitando e valorizando a diversidade, buscando, desta maneira, coibir a segregação, o isolamento e a exclusão (ROTH, 2006, p.187).

Nessa perspectiva ao se falar em inclusão escolar, se tem como base “[...] o respeito às peculiaridades dos alunos, flexibilizando currículo, adotando práticas criativas em sala de aula, revendo registros e avaliações, repensando tempos e espaços, bem como garantindo oportunidades de esporte, lazer e recreação” (ROTH, 2006, p. 187). Isto é, um vínculo com o item seguinte de análise, inclusão como sinônimo de mudança da educação e da escola.

#### 4.1.4 Inclusão como sinônimo de mudança da escola e da educação

A formação para a inclusão escolar enquanto sinônimo de mudança da escola e da educação foi encontrada como incidente em oito dos dez documentos analisados do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.

Verifica-se que o documento dois (ARANHA, 2004b) cita a necessidade de diversas mudanças ocorrerem na escola e na educação escolar para que se ocorra a inclusão escolar de fato. Mudanças essas expressas principalmente na concepção de educação e, conseqüentemente, maneiras de se propiciar o ensino e a aprendizagem dentro da escola. Menciona a possibilidade de “flexibilização da temporalidade de permanência do aluno numa série. Neste aspecto, o melhor norteador é estipular formas de continuidade dos objetivos de ensino-aprendizagem” (ARANHA, 2004b, p. 20). Também a “temporalidade flexível do ano letivo [...] de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto



para a série etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental” (ARANHA, 2006b, p. 20), e ainda a possibilidade de alguns alunos poderem “[...] cursar determinadas disciplinas em um ano e as demais no ano seguinte” (ARANHA, 2006b, p. 20). Outra possibilidade seria a “ampliação da carga horária de forma a atender as necessidades educacionais especiais” (ARANHA, 2006b, p. 20), proporcionando “a garantia de tempo e condições para que todos possam aprender de acordo com o perfil de cada um, são fatores de adequação do processo de aprendizagem ao ritmo e condições de desenvolvimento dos alunos” (ARANHA, 2006b, p. 20). Acrescenta ainda que “o processo de avaliação deve ser constante, contínuo e dinâmico e tem por objetivo auxiliar o processo ensino-aprendizagem em conjunto com alunos, pais, professores e especialistas da escola” (ARANHA, 2006b, p. 24). E,

Não se pode mais categorizar o desempenho escolar a partir de instrumentos e medidas arbitrariamente estabelecidos pela escola. Esse modo de avaliar tem sido a grande sustentação dos que defendem o ensino escolar dividido em especial e regular, pois é com base nessas avaliações, entre outras, que um aluno é considerado apto ou não para frequentar uma dessas modalidades de ensino, principalmente quando se trata de alunos com necessidades educacionais especiais (ARANHA, 2006b, p. 24).

Outra mudança proposta se refere à seriação, pois “não se pode imaginar uma educação para todos, quando cristalizamos a ideia de grupos de alunos por séries, por níveis de desempenho escolar e determinamos para cada nível objetivos e tarefas adaptadas” (ARANHA, 2006b, p. 24). Portanto, evidencia-se a necessidade de mudança de organização na escola, em que,

Destaca-se a implantação de outras formas de organização escolar como os ciclos de desenvolvimento e formação, uma solução justa, que está sendo difundida e aplicada nas redes de ensino. De fato, se dermos mais tempo para que os alunos aprendam, eliminando a seriação, a reprovação nas passagens de um ano para outro, estaremos adequando o processo de aprendizagem ao ritmo e condições de desenvolvimento dos aprendizes - um dos princípios da escola de qualidade para todos (ARANHA, 2006b, p.24).

E ainda,

A escola deve estar organizada com políticas educacionais que contemple a atuação interdisciplinar, rompendo com a exclusão, com a

fragmentação dos saberes e com a lógica do especialismo que conduzia as práticas do encaminhamento. Esta concepção, muitas vezes dissociada, desresponsabilizava a escola pela aprendizagem do aluno e delegava à saúde a tarefa de indicar as modalidades de atendimento (ARANHA, 2006b, p.22).

O documento três (ARANHA, 2006c, p.120) apresenta também a mesma definição de inclusão escolar como necessidade de um “[...] novo fazer pedagógico [...]” por meio de “[...] diferentes dinâmicas e estratégias, complementação, adequação e suplementação curricular quando necessário”.

O documento cinco (BRASIL, 2005), nessa mesma linha de formação, evidencia a quantidade de incidência e informações presentes em todo o documento, afirmando e reafirmando que a inclusão escolar é um novo paradigma de escola e de realidade de ensino e aprendizagem. Assim, “a educação inclusiva implica uma visão diferente de educação comum, baseada na heterogeneidade e não na homogeneidade” (BRASIL, 2005, p.10). Ou seja, “[...] remete-nos à necessidade de várias transformações atitudinais e teórico-metodológicas do corpo docente nas escolas” (BRASIL, 2005, p. 72).

O documento seis (DUK, 2006) enfatiza a necessidade de transformações nos sistemas educacionais, conforme já citado nos documentos anteriores. Destaque para o enfoque ímpar encontrado nesse documento que é a vinculação da mudança de atitudes e organizações práticas na escola com a necessidade de uma mudança da cultura escolar. “Em outras palavras transformações que pressupõem o desenvolvimento de uma nova cultura educacional” (DUK, 2006, p. 59).

Nessa perspectiva de mudança da escola como um todo, a educação inclusiva é um benefício a ser adquirido por todos os alunos, uma vez que “[...] as práticas pedagógicas são, no geral, ineficientes para qualquer aluno da escola comum ou especial” (BRASIL, 2005, p. 111). E, “considerando que cada aluno tem uma capacidade, interesse, motivações e experiência pessoal única, quer dizer, a diversidade está dentro do normal” (BRASIL, 2005, p.10), ou seja, não há que se falar mais em comum ou especial. A proposta é que “a escola comum possa mudar para melhorar e que deva fazê-lo, para beneficiar a todos os alunos, indistintamente. Este é o mote da inclusão” (BRASIL, 2005, p.110). Dessa maneira, “[...] a inclusão implica também em outra fusão, a do ensino regular com o especial e em opções alternativas/aumentativas de qualidade de ensino para os

aprendizes em geral” (BRASIL, 2005, p.174). Essa afirmação está de acordo com a legislação em vigor nas políticas educacionais (BRASIL, 2008; BRASIL, 2010b; BRASIL, 2010d; BRASIL, 2011) que prevê a educação especial como transversal à educação como um serviço de apoio que perpassa todos os níveis de ensino.

Também, os documentos sete (ROTH, 2006) e oito (BRASIL, 2006) reafirmam a inclusão como um novo paradigma escolar com uma ressignificação da diferença e, conseqüentemente, das práticas educativas sem mecanismos de seleção e discriminação e sem práticas seletivas no interior da escola. Destaque para a menção no documento oito (BRASIL, 2006) de um enfrentamento pela escola e seus participantes da realidade histórica de produção da diferença e da exclusão pelos sistemas de ensino. Assim,

Para reverter esse sentimento de superioridade em relação ao outro, especialmente quando se trata de alunos com deficiência, a escola terá de enfrentar a si mesma, reconhecendo o modo como produz as diferenças nas salas de aula: agrupando-as por categorias ou considerando cada aluno o resultado de multiplicação infinita das manifestações da natureza humana e, portanto, sem condições de ser encaixado em nenhuma classificação artificialmente atribuída, como prescreve a inclusão (BRASIL, 2006, p. 16).

O documento oito (BRASIL, 2006, p. 16) ao afirmar que para não ocorrer mais a exclusão funcional, ou exclusão no interior da escola, cita a necessidade de na prática pedagógica inclusiva se abandonar práticas que “[...] por meio de arranjos criados para manter as aparências de "bem intencionada", sempre atribuindo a esses alunos o fracasso, a incapacidade de acompanhar o ensino comum”. Para tanto, “a inclusão, não só na perspectiva pedagógica, mas em qualquer perspectiva, significa mudanças de paradigmas. [...] São mudanças de paradigmas, pois envolvem um novo olhar sobre a sociedade, o homem, a escola e o aluno” (BRASIL, 2006, p. 42). Outrossim, “não podemos falar em inclusão, mesmo no sentido pedagógico, como se ela apenas significasse a transferência de alunos com deficiência do ensino especial para o ensino regular, a questão é muito mais complexa, porque a escola é parte de todo esse contexto” (BRASIL, 2006, p.41).

O documento nove (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007) apresenta a formação para inclusão como sinônimo de mudança da escola e da prática de ensino e aprendizagem. Em consonância com todos os outros documentos, e

também como o documento cinco, menciona que essas mudanças beneficiam a todos os alunos. Sendo, portanto, a inclusão vista como um paradigma educacional da atualidade numa visão ampla de educação e aprendizagem para todos os alunos. Mudar a escola, “[...] não é, portanto, uma mera exigência da inclusão escolar de pessoas com deficiência e/ou dificuldades de aprendizado. Assim sendo, ela deve ser encarada como um compromisso inadiável das escolas, que terá a inclusão como consequência” (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007, p. 46). Uma vez que, “novas práticas de ensino proporcionam benefícios escolares para que todos os alunos possam alcançar os mais elevados níveis de ensino, segundo a capacidade de cada um, como nos garante a Constituição” (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007, p. 46).

O documento nove (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007) critica a realidade de ausência de mudança quando se fala em inclusão,

A maioria das escolas ainda está longe de se tornar inclusiva. O que existe em geral são escolas que desenvolvem projetos de inclusão parcial, os quais não estão associados a mudanças de base nestas instituições e continuam a atender aos alunos com deficiência em espaços escolares semi ou totalmente segregados (classes especiais, escolas especiais) (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007, p. 46)

Por sua vez o documento dez (BRASIL, 2007) corrobora com a mesma formação para a inclusão como necessidade de mudança da escola e nas práticas pedagógica como já citado. A reflexão nova trazida por esse documento encontra-se no enfrentamento das relações de poder e dominação que vinculam a produção de currículos e práticas pedagógicas que segregam e excluem. Assim,

A educação inclusiva é uma prática revolucionária e, como tal, desaloja poderes e saberes, produz necessidades e expectativas, induz a mudanças e aprendizagens, implica sofrimentos, frustrações, expectativas, mas também, prazer e alegria. Um processo dessa natureza pode se assemelhar a uma guerra – metáfora que utilizo aqui – pois entendo que se trata de uma luta, um combate: contra formas de olhar e atuar no mundo, contra o mesmo, o igual; contra o desejo de não se desacomodar; contra prerrogativas de poder já estabelecidas e asseguradas; contra os nichos de saber consolidados (BRASIL, 2007, p.40).

Dessa forma, a educação inclusiva tem por base as “[...] rupturas nas estratégias e tecnologias de poder, inerentes a uma sociedade organizada pela

exclusão [...]. É a ruptura da homogeneização dos sujeitos, da uniformidade do saber” (BRASIL, 2007, p. 64).

As mudanças constantes nos documentos do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade e definidas como necessárias para a efetivação da inclusão, encontram-se de acordo com a legislação em vigor estudada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL 1996b) prevê mudanças a serem adotadas na escola e asseguradas aos alunos com necessidades educacionais especiais, bem como prevê a importância de uma avaliação escolar contínua e qualitativa. As demais leis e diretrizes que regem a educação inclusiva no Brasil (BRASIL, 2001a; BRASIL, 2001b; BRASIL, 2008; BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b; BRASIL, 2011) reafirmam essa necessidade. Os estudos teóricos também estão em consonância, à medida que Glat, Blanco (2007), Mantoan (2003), Oliveira, Machado (2007) e Omote (1994) afirmam a necessidade de uma nova organização escolar para que ocorra a inclusão escolar. Também Schön (1997) menciona sobre a necessidade de se formar o docente para a reflexão e para a mudança. Vinculando a formação à necessidade de se ter uma mudança na realidade burocrática da escola que muitas vezes impede o docente de agir de forma reflexiva e faz com que se permaneça na mesmice burocrática, repetitiva de ações não refletidas e sem mudança. Assim a efetivação da inclusão liga-se diretamente a mudanças atitudinais no interior da escola, já previstas nas políticas educacionais. Todavia, ainda não efetivadas, e por esse motivo evidenciadas na formação proposta.

É certo que toda a formação proposta nos documentos do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade no que diz respeito ao enunciado inclusão, se vincula diretamente com a gestão escolar. Não existe como abrir as portas da escola para o cumprimento do direito de todos à educação proporcionando acesso e também ensino e aprendizagem no interior das escolas, valorizar a diferença e diversidade do aluno por meio de mudanças significativas das estruturas e práticas pedagógicas, sem que a gestão escolar esteja presente. Todo conceito de inclusão encontrado na formação dos documentos analisados se liga diretamente com a prática do gestor escolar.

## 4.2 FORMAÇÃO DE GESTORES E A RELAÇÃO INCLUSÃO E GESTÃO ESCOLAR

Após uma análise prévia dos dez documentos objeto de análise com base no tema formação de gestores escolares para a inclusão e o enunciado de inclusão e gestão escolar, destaca-se que foi possível encontrar três conceitos com maior evidência propostos para a formação, explicitados na Tabela 4.2 juntamente com os documentos de incidência.

Tabela 4.2

CONCEITO ENCONTRADO PARA O ENUNCIADO INCLUSÃO E GESTÃO ESCOLAR	DOCUMENTO DE INCIDÊNCIA									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Inclusão e gestão escolar através da construção da proposta pedagógica		X	X		X	X	X	X	X	X
2. Inclusão e gestão escolar de forma participativa e democrática	X	X	X		X	X	X	X	X	X
3. Inclusão e gestão escolar na construção do clima e cultura escolar inclusiva		X	X		X	X				X

Dessa forma passa-se a explicitação das discussões e resultados da análise de cada formação conceitual proposta para este enunciado.

### 4.2.1 Inclusão e gestão escolar através da construção da proposta pedagógica

A formação do gestor escolar para a inclusão tendo como definição a inclusão e a gestão escolar por meio da construção da proposta pedagógica teve uma grande incidência nos documentos analisados, estando presente em oito dos dez documentos.

O documento um (ARANHA, 2004a) menciona que para haver a inclusão escolar são necessárias adequações para permitir o acesso e a permanência do aluno com deficiência à escola e ao currículo escolar. Sendo que a implementação dessas adequações precisa estar definida na proposta pedagógica configurando-se como uma atividade da gestão escolar.

Da mesma forma, o documento dois (ARANHA, 2004b) define diversas mudanças necessárias na escola e na esfera pedagógica (citadas no item 4.1.4), como flexibilização da temporalidade de permanência do aluno, temporalidade

flexível do ano letivo, ampliação da carga horária e avaliação diferenciada. Entretanto, todas essas mudanças precisam ser respaldadas por uma revisão de concepções sobre conhecimento, ensino, educação e escola. Todas essas mudanças devem ser feitas na proposta pedagógica, com “[...] um novo projeto pedagógico apoiado em princípios e valores comprometidos com a aprendizagem de todos os alunos e com a transformação da realidade” (ARANHA, 2004b).

Nesse sentido, o documento três (ARANHA, 2004c, p.9) expressa que

O processo de mudança tem um ponto decisivo por onde iniciar: a construção do projeto político pedagógico da escola. [...] É nele que se estabelece a ponte entre a política educacional do município e a população, por meio da definição dos princípios, dos objetivos educacionais, do método de ação e das práticas que serão adotadas para favorecer o processo de desenvolvimento e da aprendizagem das crianças e adolescentes da comunidade.

Portanto a definição da proposta pedagógica com um caráter inclusivo é que irá definir e permear a concretização da inclusão escolar. Sabe-se que a construção da proposta pedagógica da escola é uma das funções da gestão escolar. O documento cinco (BRASIL, 2005) menciona que ações de implementação da inclusão escolar passam pelas mãos do gestor escolar, em que “[...] são relevantes as condições da escola, o projeto político pedagógico, o envolvimento da gestão educacional, a mobilização dos pais e alunos (BRASIL, 2005, p. 57).

Na mesma perspectiva tem-se o documento seis (DUK, 2006, p.112) no qual encontra-se o maior número de incidência de afirmações conceituais da vinculação da inclusão escolar com a prática do gestor escolar por meio da proposta pedagógica. Nele se define que “alinhado com o princípio da inclusão, no âmbito deste projeto os gestores e gestoras da escola são preparados para consolidar um projeto político pedagógico que seja comprometido com a educação de qualidade para todos (DUK, 2006, p.112)”. E que “em resumo, o projeto político pedagógico de uma escola ordena as grandes tarefas da organização com base nos objetivos compartilhados” (DUK, 2006, p. 137). Por conseguinte, por intermédio da proposta pedagógica é que se definem as bases de uma escola inclusiva, bem como a vincula a uma realidade proposta e planejada e que precisará ser cumprida por todos. Assim,



[...] para transformar a concepção em ação é necessário que o princípio de inclusão permeie todos os âmbitos da vida escolar. Isto quer dizer que a implementação do processo para o desenvolvimento de escolas inclusivas não se restringe a uma pessoa, a um cargo ou a apenas uma tarefa ou ação, mas situa-se no âmago do trabalho da escola como num todo e constitui o elemento central do planejamento escolar. Nesse contexto, a liderança e a gestão escolar desempenham um papel essencial (DUK, 2006, p.112).

A proposta pedagógica faz com que docentes e gestores se unam para um trabalho pedagógico inclusivo e que “[...] responda as necessidades educacionais especiais de todos (as) os estudantes” (DUK, 2006, p. 12).

O documento sete (ROTH, 2006) salienta que é por meio da proposta pedagógica que se definirá objetivos inclusivos com vista ao atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos, inclusive por meio da proposta curricular. Dessa maneira, “a escola deverá envolver, portanto, em seu currículo, metodologias, objetivos, conteúdos e avaliações, as prioridades pedagógicas que se traduzem pelas necessidades educacionais de cada aluno” (DUK, 2006, p. 30).

A proposta pedagógica leva a escola a buscar o

[...] enfoque das sequências lógicas, hierarquização de conhecimentos, ordenamentos e grades horárias, passando para um novo entendimento do currículo e sua função. Tal concepção propõe a revisão dos conteúdos e suas prioridades, objetivos, temporalidade, considerando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem (DUK, 2006, p. 21).

O documento oito (BRASIL, 2006) vincula a inclusão com a mudança de paradigma educacional, na qual o mero “adaptar o ensino para alguns alunos de uma turma de escola não conduz e não condiz com a transformação pedagógica dessas escolas, exigida pela inclusão” (BRASIL, 2006, p. 15). Destarte a inclusão vai além de um mero adaptar-se é preciso mudar o que “[...] gera uma reorganização das práticas escolares: planejamento, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo” (BRASIL, 2006, p. 15). Logo, gera mudança em todos os elementos a serem previstos, planejados, organizados e efetivados pela proposta pedagógica. Dessa forma, inclusão e mudança vinculam-se à proposta pedagógica da escola.

Ainda segundo o documento oito (BRASIL, 2006) será por intermédio da proposta pedagógica que a escola estabelecerá condições de reestruturar sua prática para que nenhum aluno seja discriminado e de implementar práticas que atendam às necessidades educacionais de todos os alunos. Nessa perspectiva se

trabalhará rumo ao fim da dicotomia educação especial e educação comum, pois

O projeto pedagógico inclusivo busca escapar dessa dicotomia, ou seja, objetiva não produzir uma categorização "alunos com e sem deficiência, com e sem distúrbios, com e sem necessidades especiais". Para tal abordagem educacional. Não há dois grupos de alunos, porém apenas crianças e adolescentes que compõem a comunidade escolar e que apresentam as necessidades variadas (BRASIL, 2006, p. 88).

Trilhando o mesmo caminho o documento nove (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007) ressalta que as mudanças necessárias para que ocorra a inclusão escolar não acontecem de forma mágica, sem esforço e empenho. Na verdade, é preciso estabelecer por meio da gestão escolar uma organização pedagógica das escolas com objetivos inclusivos. Por intermédio de uma elaboração bem feita da proposta pedagógica poderá se ter um diagnóstico de quantos são os alunos da escola, quem são, quais suas características e necessidades, para se traçar metas e objetivos de atendimento a essa parcela de alunado objetivando o ensino, a aprendizagem e a inclusão de todos.

Por conseguinte, o documento dez (BRASIL, 2007) enfatiza que por meio da proposta pedagógica a educação especial deixa de ser vista como segregacionista ou integracionista, passando a ser inclusiva. Definem-se metas e mudanças necessárias à inclusão e para o atendimento das necessidades especiais dos alunos. Dessa maneira, a proposta versará sobre a potencialidade executória ou não de salas de recursos, professor de apoio, qualificação pedagógica, espaço físico diferenciado, materiais pedagógicos específicos e ainda metodologias e práticas pedagógicas diferenciadas.

A vinculação da inclusão com a gestão escolar na construção de uma proposta pedagógica inclusiva está presente na legislação e diretrizes que vigoram nas políticas educacionais no Brasil. Nela encontra-se expresso a vinculação da escola inclusiva com uma nova proposta de escola na qual conste o planejamento de ações que favoreçam a prática heterogênea (BRASIL 2001b). Presume a necessidade de que a proposta pedagógica da escola contenha a previsão do atendimento educacional especializado, identificando, elaborando e organizando recursos pedagógicos de acessibilidade (BRASIL, 1998, BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b).

Os autores estudados ratificam essa categoria do enunciado inclusão vinculada à gestão escolar. Mantoan (2003) reiteradamente afirma a necessidade

de se ter uma reorganização escolar prevista na proposta pedagógica para se conseguir efetivar a inclusão, pois é dela que se desencadeiam diversas ações ali previstas e definidas, tais como: currículo, formação de turmas, práticas de ensino e de avaliação. Glat e Blanco (2007) também categoricamente expressam que a inclusão requer um novo modelo de escola e a mudança deve ser alimentada pela proposta pedagógica. Tesani (2004) enfaticamente vincula a efetivação da inclusão na escola com o trabalho do gestor escolar, principalmente, o trabalho de elaboração de uma proposta pedagógica que legitime e organize práticas pedagógicas inclusivas. Oliveira e Machado (2007) enfatizam a necessidade das práticas inclusivas serem inseridas na proposta pedagógica, com intuito de desenvolver a aprendizagem de todos os alunos e de afirmar a inclusão como uma proposta de toda a escola e não de responsabilidade apenas de alguns adeptos da causa. É evidente que por intermédio da formação proposta no Programa há a necessidade de se efetivar a inclusão escolar por meio das práticas e ações dos gestores à medida que gestão e inclusão se vinculam em sua essência.

Evidencia-se que todos os oito documentos ora analisados mencionam que essa proposta precisa se realizar por meio de uma construção coletiva e participativa de todos os membros da comunidade escolar: gestão, docentes e família.

#### 4.2.2 Inclusão e gestão escolar participativa e democrática

A formação do gestor escolar vinculando a inclusão e gestão escolar com característica participativa e democrática foi a de maior incidência, ocorrendo em nove dos dez documentos analisados.

O documento um (ARANHA, 2004a, p. 16) menciona a necessidade de se “promover e facilitar a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência, no planejamento e no processo de tomada de decisões, para atender a alunos e alunas com necessidades educacionais especiais”.

Nessa mesma linha, o documento dois (ARANHA, 2004b) enfoca a participação na construção do Plano Municipal de Educação, no qual a gestão escolar, docentes e famílias contribuiriam para a elaboração de metas de ações inclusivas mais efetivas e de acordo com as reais necessidades.

O documento três (ARANHA, 2004c) salienta que a abertura da escola para a participação da comunidade na vida cotidiana escolar deve ser organizada pela gestão, trazendo esses elementos para contribuir com o planejamento e organização do ensino e aprendizagem de seus alunos. Além do que “a participação da comunidade no cotidiano da instituição promove o senso de responsabilidade com a escola, bem como com o processo de educação das crianças, dos jovens e adultos nela residentes” (ARANHA, 2004c, p.17). Existindo uma ligação direta da educação inclusiva com a participação. Assim, “para que uma escola se torne inclusiva há que se contar com a participação consciente e responsável de todos os atores que permeiam o cenário educacional: gestores, professores, familiares e membros da comunidade na qual cada aluno vive” (ARANHA, 2004c, p. 8). Inclui também a participação na construção da proposta pedagógica, gerando uma responsabilização de todos, ou seja,

À medida que todos forem envolvidos na reflexão sobre a escola, sobre a comunidade da qual se origina seus alunos, sobre as necessidades dessa comunidade, sobre os objetivos a serem alcançados por meio da ação educacional, a escola passa a ser sentida como ela realmente é: de todos e para todos. Ao participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico, a ação de cada ator social que nela se encontra adquire novo significado, porque se passa a conhecer o que fazer, porque fazer, para que, para quem fazer e como fazer (ARANHA, 2004c, p. 10).

O documento cinco (BRASIL, 2005) enfoca a participação de todos na esfera escolar atrelado ao sentimento de pertencimento, pois “toda a comunidade escolar tem que acolher com naturalidade a criança com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2005, p. 59). E ainda “para constituição do vínculo com o grupo, é imprescindível o sentimento de pertencimento, principalmente naquelas que possuem características particulares” (BRASIL, 2005, p. 59). Como consequência se terá a responsabilização de todos pelo ensino e aprendizagem dos alunos. A inclusão não ficará a cargo de um professor, mas sim será responsabilidade de todos. De tal modo,

A inclusão tem de ser um projeto de toda a comunidade educacional e requer a participação dos pais e da comunidade. [...] Já que somente e na medida em que seja um projeto coletivo se assegurará que toda a comunidade educacional se responsabilize pela aprendizagem e avance a favor de todos e de cada um dos alunos (BRASIL, 2005, p. 13).

O documento seis (DUK, 2006) assevera que a ausência de participação

na elaboração do projeto pedagógico ocasiona além da ausência de pertencimento um desvínculo dos professores com as crenças e objetivos educacionais inclusivos, porquanto,

Os projetos educacionais e os programas de atividades elaborados pelas escolas podem ou não coincidir com as crenças básicas explicitamente partilhadas pelos professores(as)s. É assim que costuma acontecer nas unidades de ensino, nas quais os docentes não participam da elaboração do projeto educacional ou sequer toma conhecimento de seu conteúdo (DUK, 2006, p. 114).

Por isso, “é essencial, portanto, a informação e a participação dos professores(as) no planejamento das práticas inclusivas e posteriores decisões relacionadas a tais processos” (DUK, 2006, p. 115). Pois é da proposta pedagógica que se seguirão as tomadas de decisões e ações, inclusivas ou não, sendo imprescindível para se assumir a inclusão na prática pedagógica, por que

O cenário que oferece a tomada de decisões relativas ao projeto político pedagógico, e do qual deriva a grade curricular, ordena a aplicação das diferentes estratégias de aprendizagem e pressupõe sua adequação à totalidade dos aluno(as)s em todas as áreas curriculares, proporcionando os recursos necessários e as oportunidades igualitárias de aprendizagem e socialização a todos em um mesmo contexto (DUK, 2006, p. 115).

Com esse mesmo enfoque o documento sete (ROTH, 2006) apresenta que será uma opção dos docentes o currículo inclusivo como consequência da proposta participativa,

Na medida em que os sujeitos da ação educativa envolvem-se com a elaboração do currículo, tornam-se mais sensíveis passando a ter um novo olhar para os educandos. O professor sente-se capaz de enxergar e entender as diferenças individuais, assumindo a necessidade de um tempo mais amplo de formação dos sujeitos, procurando uma conexão entre os tempos escolares e os tempos da formação humana, ressaltando a importância de uma inversão de centralidade da escola: os alunos e não mais os conteúdos, passam a ser o centro de toda a organização escolar (ROTH, 2006, p. 21-22).

Também a participação gera um despertar da importância de novas práticas inclusivas, sendo que “[...] a equipe da escola deve se reunir para pensar a inclusão do aluno, a flexibilização curricular, estabelecendo parcerias com professores especializados (braille e libras) e outros profissionais da área” (ROTH, 2006, p. 77). Sendo assim, “[...] cabe ressaltar que o papel da família é

participar dos planejamentos, comunicando à escola seus anseios, conscientizando-se das decisões da escola em relação a aprendizagem de seus filhos” (ROTH, 2006, p. 77).

O documento oito (BRASIL, 2006, p. 19) apresenta que o planejamento participativo da proposta pedagógica proporciona “[...] troca de experiências no trabalho pedagógico e o desenvolvimento de mecanismos de gestão que priorizem a inclusão educacional”. Nessa perspectiva de se ter mecanismos da gestão priorizando a inclusão, o documento nove (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007, p.46) cita que a participação desenvolvida pela gestão escolar possibilita que a “[...] cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas por professores, administradores, funcionários e alunos, pois são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania” e concretizar a prática de escolas inclusivas. Enfatizam (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007) que a participação de toda a comunidade escolar na construção da proposta pedagógica possibilita um diagnóstico concreto das necessidades, proporcionando objetivos e planejamento que concretizem o ensino e a aprendizagem de todos.

Em consonância, o documento dez (BRASIL, 2007, p. 17) reafirma a importância de se estabelecer escolas inclusivas que vivenciem “[...] novas práticas pedagógicas e de gestão que fazem da sala de aula e de toda a escola um ambiente democrático de descoberta e construção do conhecimento”.

A legislação brasileira que vigora nas políticas educacionais prevê a participação democrática como um princípio do ensino sendo geradora de autonomia (BRASIL, 2008; BRASIL, 1996b). Também os estudiosos da área corroboram com essa formação dada pelo Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Lück (2009, 2007) define a participação democrática como uma prioridade para que se foque no exercício dos direitos humanos e na diversidade nela intrínseca, bem como ser inerente ao conceito de gestão a participação. Na medida em que se define como um trabalho associado de pessoas que analisam situações e decidem conjuntamente por um encaminhamento a ser tomado. Curry (2008) menciona a importância da participação democrática que vai contra as atitudes autoritárias e hierárquicas. Veiga (2008), por sua vez reitera a necessidade de exercer a participação, visto que a centralização das ações em educação desfavorecem as ações educacionais que tratam de um processo de

construção coletivo por essência. Bordignon e Gracindo (2008) enfatizam que a participação democrática coloca o ser humano como ser social no centro das organizações escolares. E, nesse sentido, Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) advertem sobre a importância da participação na construção da proposta pedagógica, ressaltando a importância da participação dos pais e de toda a comunidade escolar. Peroni (2008) define a necessidade de a participação fazer parte do pedagógico por ser seu cerne.

A participação democrática na construção da proposta pedagógica e demais atividades da vida diária escolar perpassa por uma atmosfera participativa, ou seja, um clima em que todos são chamados e envolvidos a participar e a colaborar com a inclusão. Uma prática rotineira democrática leva a mudanças permanentes de ações que passam a seguir uma perspectiva inclusiva, criando assim, na escola, uma cultura escolar inclusiva. Portanto, está intimamente ligada à participação e à inclusão e, por sua vez, à inclusão e à cultura escolar inclusiva.

#### 4.2.3 Inclusão e gestão escolar na construção do clima e cultura escolar inclusiva

A formação para a gestão escolar na construção do clima e cultura escolares inclusiva, apesar de possuir uma interligação direta com as duas perspectivas anteriores, teve uma incidência menor, sendo conceituada em cinco dos dez documentos analisados.

O documento dois (ARANHA, 2004b, p. 18) é o primeiro a abordar a mudança da cultura escolar mencionando que “é possível transformar um sistema educacional por meio de mudanças de valores, crenças, de ideias e de práticas pedagógicas sociais”. Enfatiza a importância do recurso humano na inclusão, por meio da valorização de todos os membros participantes da educação, funcionários, docentes, alunos e familiares.

O documento três (ARANHA, 2004c) ressalta que a participação e o planejamento participativo por meio da proposta pedagógica vêm a fortalecer a cultura de que a busca de soluções para questões relevantes ao ensino e à aprendizagem e a inclusão sejam responsabilidade de toda a escola. Reitera a mudança de uma escola segregacionista para uma escola inclusiva vinculada a mudanças de ideias, atitudes e relações sociais dos elementos participantes da



escola, ou seja, mudança de cultura escolar.

O documento cinco (BRASIL, 2005) salienta a necessidade de se propiciar na escola um clima acolhedor da diferença e diversidade dos alunos, sendo que algumas vezes é preciso utilizar de meios para sensibilizar a comunidade escolar por meio do conhecimento dessa diversidade.

O documento seis (DUK, 2006) é o que mais enfaticamente trata da importância da mudança da cultura escolar para que se ocorra uma escola inclusiva e apresenta um capítulo intitulado “Cultura escolar inclusiva” (DUK, 2006, p. 115). É o único documento que apresenta uma definição específica para cultura escolar, sendo que,

Por cultura escolar entende-se o conjunto de crenças e convicções básicas mantidas por professor(a)s e comunidade escolar em relação ao ensino, à aprendizagem dos aluno(a) e ao funcionamento da escola. A cultura inclui os vínculos estabelecidos, as normas que afetam a comunidade escolar, os processos de ensino e aprendizagem, os sistemas de comunicação e o tipo de colaboração entre os membros da escola e o grupo da sala de aula (professor(a) – aluno(a)s, aluno(a)s – aluno(a)s) (DUK, 2006, p. 114).

O referido documento assevera que “compreender o conceito de cultura escolar é de suma importância no momento de abordar a mudança no processo educacional e os projetos de melhoria das escolas” (DUK, 2006, p. 114). E que “[...] a transformação da cultura escolar é um dos indicadores mais claros de que uma mudança ocorreu” (DUK, 2006, p. 114).

Ressalta a importância da liderança do gestor escolar a ser trabalhada de forma mais compartilhada e que venha a contribuir com um clima participativo e favorecendo a inclusão. “Assim, nos processos de mudança, faz-se necessário dispor de diversas estratégias, que permitam criar um clima de confiança e de colaboração, a fim de que este novo enfoque de liderança se torne viável” (DUK, 2006, P.127). E “para estimular a participação, o compromisso e o esforço no desenvolvimento de um projeto educacional inclusivo, é preciso que os atores sintam a necessidade de mudança” (DUK, 2006, p. 138), que se dará por meio de um clima e cultura escolar inclusivos. Também menciona a necessidade de que os participantes das mudanças se sintam apoiados para realizá-la e concretizar a inclusão. Pode-se afirmar que:

Enfrentar com êxito os desafios representados pelo atendimento à diversidade implica assumir certos riscos. Mudar significa, muitas vezes, abandonar conceitos profundamente arraigados, o que gera temores e incertezas. Sentir-se apoiado quando se pretende modificar as formas tradicionais de ensino é uma condição muito importante, especialmente na etapa da implantação do projeto. Assessoramento e comentário construtivos são muito valiosos. É preciso, portanto, criar na escola um clima de apoio mútuo, que incentive cada pessoa a experimentar novas maneiras de trabalhar (DUK, 2006, p. 139).

Da mesma forma, o documento sete (ROTH, 2006) reitera a necessidade de se estabelecer uma “[...] cultura organizacional que respeita a humanidade em suas diferenças” (ROTH, 2006, p. 30) e que desenvolva uma cultura inclusiva que possibilite a efetivação da inclusão na escola.

Por outro lado, o documento oito (BRASIL, 2006) ressalta que se a gestão escolar estiver focada no respeito à diferença fará com que se mude o clima e cultura da escola proporcionando uma reforma atitudinal. Menciona que “a escola pode perpetuar preconceitos, mas também pode desconstruí-los. Esta é uma tarefa para os/as gestores/as e educadores/as comprometidos com os direitos humanos (e com a inclusão)” (ROTH, 2006, p. 58). Uma mudança de pensamento e atitude voltada para a aceitação e valorização da diversidade decorre de uma cultura escolar inclusiva, e é papel da gestão escolar, reconstruir também atitudes e visões de seus alunos, quanto à diversidade. Assim,

As construções sociais que discriminam negros, albinos, mulheres, pobres, índios, ciganos, religiões de matriz africana, homossexuais e transgêneros, pessoas com transtornos mentais, pessoas com deficiência precisam ser desconstruídas. Ainda que a escola, em todos os níveis, não seja o único lugar em que essa desconstrução precisa ser realizada, nela isto é fundamental (ROTH, 2006, p. 55).

O documento dez (BRASIL, 2007) enfatiza a cultura escolar na mesma perspectiva de pertencimento e apoio gerado por meio da participação de todos para a efetivação da inclusão, em que “a dimensão da cultura inclusiva traz a possibilidade de se criar na escola uma comunidade acolhedora e colaboradora, em que todos sejam respeitados e valorizados” (BRASIL, 2007, p. 165). A cultura escolar inclusiva “[...] assegura que todas as atividades, tanto as de sala de aula com as extra-escolares, promovam a participação e o engajamento de todos os alunos” (BRASIL, 2007, p. 165). Igualmente,

Para que o respeito a diversidade se efetive nas práticas educativas se faz necessário um clima global sensível, que possibilite melhorar a situação de cada membro da comunidade educativa, pautada no compromisso e nas atitudes, em que alunos, gestores e professor se percebam partícipes de uma comunidade em que possam encontrar apoio mútuo (BRASIL, 2007, p. 165).

Os autores já estudados vinculam a inclusão com a gestão escolar e, principalmente, a gestão do clima e da cultura escolar na perspectiva inclusiva. Bordignon e Gracindo (2008) citam que ambos precisam equiparar a prática de autonomia e participação, um clima organizacional positivo favorece a participação e a democracia, determinando a vontade das pessoas ali presentes de participar ou ao contrário, alienar-se. Também Lück (2010b) menciona que o resultado almejado na escola, depende da prática diária executada no cotidiano escolar. O dia a dia na escola, os acontecimentos vivenciados nos corredores, na sala de aula, nas relações humanas entre alunos, professores, gestão e funcionários, são de suma importância. É nessa esfera que se deve fomentar a inclusão. Rocha (2012) vincula a inclusão com um clima acolhedor em que a escola se torna aberta a todos, mas, além disso, frisa a importância do gestor e da equipe pedagógica assumir a opção de acolher a todos, e então trabalhar para produzir um clima e cultura escolar aberto a todos. Pantaleão (2013) faz menção à vinculação da inclusão com a gestão escolar citando que ao gerir o clima e a cultura escolar, o gestor trabalha como um agente de mobilização, proporcionando engajamento dos membros da escola para participar e se envolver inclusivamente. Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) trazem a importância do clima e cultura organizacional participativa formando uma verdadeira comunidade na qual todos os membros são corresponsáveis pelas decisões e ações ali propostas.

Dessa forma, a inclusão escolar ocorrerá a partir da convicção de pertencimento e da existência de uma comunidade de apoio à mudança, frutos de um clima colaborativo e participativo proveniente de uma cultura escolar democrática, e por sua vez, inclusiva.

Evidencia-se mais uma vez a ligação necessária entre a gestão escolar e a inclusão, em que a formação proposta no Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade vem reiterar a urgência de colocá-las em prática.

### 4.3 METODOLOGIA DE FORMAÇÃO DO GESTOR

Ao analisar os documentos secundários (tabela 3.2) com base na temática formação dos gestores escolares para a inclusão, verificou-se que para o enunciado metodologia de formação do gestor escolar, todos os documentos apresentam características e tecem comentários. Buscou-se expor os conceitos mais incidentes para esta formação, expressos na tabela 4.3 juntamente com os documentos que encontram suas evidências:

Tabela 4.3

CONCEITO ENCONTRADO PARA O ENUNCIADO METODOLOGIA DE FORMAÇÃO DO GESTOR	DOCUMENTO DE INCIDÊNCIA								
	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1. Formação por meio da estratégia de multiplicação.	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2. Descentralização da formação do Governo Federal para o Municipal	X	X	X	X	X	X	X	X	X
3. Aspectos didáticos da formação desenvolvida no Programa.			X	X			X	X	X

Desta forma, a análise seguirá os conceitos evidenciados para este enunciado que a seguir expõe-se.

#### 4.3.1 A Formação por meio da estratégia de multiplicação

Ao analisar a incidência da definição da estratégia de multiplicação verificou-se que ocorre em todos os documentos. Soares (2010) faz um estudo detalhado sobre esse assunto e assevera que:

[...] a estratégia de *multiplicação* de políticas públicas de inclusão vem sendo amplamente utilizada no Brasil como forma de alcançar todos os municípios de um país de dimensão continental. Embora sua utilização seja maciçamente adotada nas propostas governamentais brasileiras, são desconhecidos os estudos que se detenham à gênese, acompanhamento e conhecimento dos resultados da estratégia de *multiplicação* (SOARES, 2010, p. 13).

Soares (2010) reitera que a estratégia de multiplicação no interior de uma política pública ao ser estudada precisa da compreensão “[...] dos fatores macro (internacionais e nacionais – estado) que incidiram sobre a formulação (projeto de

governo) e os caminhos percorridos para a sua implementação (políticas públicas e estratégias)” (SOARES, 2010, p.20). Trilhando esse caminho, verifica-se que “o sistema de multiplicação de políticas públicas de inclusão amplamente utilizado nas ações do governo federal brasileiro, advém da Organização das Nações Unidas (ONU)” (SOARES, 2010, p.18), e ainda que, esta é uma consequência dos setores desta organização que “[...] estabelecem diretrizes internacionais com a finalidade de orientar as políticas nacionais dos Estados-Membros” (SOARES, 2010, p.18).

No caso específico da política de inclusão educacional de estudantes com necessidades educacionais especiais, o documento-chave que dissemina tal orientação é a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994) publicada em 1994 pelo setor da ONU responsável pela educação, ciência e cultura e denominado United Nations Education, Science and Culture Organization, ou simplesmente UNESCO. A Declaração de Salamanca (idem), ao versar sobre *Orientações para Ações em Níveis Regionais e Internacionais*, estabelece, em seu inciso III, a necessidade de cooperação internacional entre organizações governamentais e não governamentais, regionais e inter-regionais com vistas ao desenvolvimento de sistemas educacionais e escolas inclusivas. Para tanto, o documento explica que assistência técnica [oferecida às secretarias de educação e às escolas das redes de ensino] deveria ser direcionada a áreas estratégicas de intervenção com um efeito multiplicador, especialmente em países em desenvolvimento (SOARES, 2010, p.18).

O Brasil é país signatário da declaração da ONU, sendo assim, assume o compromisso oficial e quase compulsório de se ter a implementação dessas diretrizes nas suas políticas públicas. Em países de extensão territorial com dimensões continentais, a estratégia de multiplicação se torna perfeita para a difusão de conhecimentos e formação sobre educação inclusiva no território nacional e como uma ótima maneira de se driblar a carência de recursos humanos e financeiros (SOARES, 2010).

Soto (2011) descreve que o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade esteve inicialmente vinculado ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) tendo como documento norteador o BRA/00/026 de 19 de maio de 2000. Foi proposto pela antiga Secretaria de Educação Especial com apoio do referido PNUD, tendo como esteio a promoção e desenvolvimento de programas de capacitação de recursos humanos a quem atua no ensino regular e ainda a assistência financeira a programas e projetos educacionais no

âmbito do programa de desenvolvimento da Educação Especial, a partir de recursos do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento em Educação). Esses recursos disponibilizados ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade pelo FNDE possuem sua origem no Acordo Básico de Assistência Técnica, de 1964, efetivado entre o Brasil e a Organização das Nações Unidas (ONU).

Em pesquisa realizada no site dos Projetos do PNUD,<sup>12</sup> obteve-se informações que vão de encontro às afirmações de Soto (2011). O Projeto BRA/00/026 intitulado de Programa de Expansão e Melhoria da Educação Especial, possui como entidade executora a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (Seesp). Apresenta como objetivo o fortalecimento da Secretaria de Educação Especial e a institucionalização de uma política de educação Especial. Constam como resultados esperados: o Desenvolvimento do projeto piloto do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade para subsidiar a Política Nacional de Educação Especial, com data de início de 19/05/2000 e data de término em 29/02/2008, possuindo um orçamento de US\$ 8.286.021 e sendo um total de US\$ 7.051.578,33 implementado até 2008.

Nessa perspectiva, no caso do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, a multiplicação da formação ocorre por meio dos municípios-polos. Verificou-se que a formação iniciou-se em 2003 com 106 municípios-polos que participaram por meio de representantes do primeiro seminário em Brasília com duração de 40 horas, os quais se comprometem a atuar como multiplicadores para os municípios que constem em sua abrangência (LEODORO, 2008; OLIVEIRA, 2008; BOROWSKY, 2010). De tal modo,

Anualmente, dois gestores representantes de cada município-pólo vão à Brasília participar de uma formação chamada Seminário Nacional Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. O Município-pólo compromete-se, mediante convênio, a realizar o seminário local denominado de Seminário Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, com carga horária de 40 horas e a implementar a política nacional de inclusão (fornecer orientação aos gestores dos municípios de abrangência quando solicitado) (BOROWSKY, 2010, p. 36).

O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade tem a proposta de que “[...] a partir da formação oferecida, em âmbito nacional (seminários nacionais), os municípios pólos (multiplicadores) desenvolvessem projetos de

---

<sup>12</sup> <http://www.pnud.org.br/Projetos.aspx?id=3>

formação para gestores e educadores de sua área de abrangência” (SOTO, 2011, p. 89). Essa formação era, portanto, dividida em dois momentos distintos, “[...] seminários nacionais, com a participação de representantes dos pólos, depois, numa ação multiplicadora, cada um deveria organizar cursos locais com representantes dos municípios da sua área de abrangência” (SOTO, 2011, p. 90). De acordo com Soto (2011), a carga horária dos cursos de formação nacional não são sempre a mesma, sendo que,

De 2003 a 2010, foram realizados seis seminários nacionais (2003, 2005, 2006, 2007, 2009 e 2010), com carga horária variada: o primeiro foi de 30 horas, o segundo de 40 horas, o terceiro de 20 horas, do quarto ao sexto a carga horária de cada um foi de 40 horas, como certificação emitida pela Seesp/MEC. Para participar dos seminários nacionais foram convocados a cada ano, dois representantes de cada secretaria estadual e das secretarias dos municípios pólos designados pelo Programa, além dos convidados (SOTO, 2011, p. 90).

A proposta de formação era de que após o ano de 2007 se atingiria 100% dos municípios brasileiros (LEODORO, 2008; SOARES, 2010; SOTO, 2011; MARTIN, 2012; OLIVEIRA, 2012) e segundo os relatórios apresentados pelo Ministério da Educação, o programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade atingiu seu objetivo – 100% do número de municípios indicados nos documentos (LEODORO, 2008; SOARES, 2010; SOTO, 2011; MARTIN, 2012; OLIVEIRA, 2012). As pesquisas sugerem quem em nenhum caso foi evidenciado a participação de todos os municípios de abrangência do município-polo nas formações locais, ou seja, já se evidencia uma falha no processo formativo na ausência da presença da totalidade dos municípios no seminário regional de formação.

Dessa maneira, “afirmar que o Programa vai atingir a todos os municípios apenas com a designação como município-pólo ou de abrangência, e não ponderar essas questões é acreditar que o sucesso da política depende apenas das decisões tomadas pelos propositores, o que seria uma ingenuidade” (SOTO, 2011, p. 87). Entre a formulação e a implementação muitas circunstâncias podem ocorrer e podem vir a alterar os resultados planejados para a política pública, tais como: mudanças de interesses e prioridades, recursos escassos ou mesmo novas metas (FAGLIARI, 2013). “Em meio à diversidade de contextos, atores, interesses e ideologias, pode-se supor que, em diversas situações, as políticas e



os programas poderão ser implementados segundo os próprios referenciais de cada implementador” (FAGLIARI, 2013, p. 5). Percebe-se um ponto de fragilidade: o fato de se implementar uma política nacional que pretende ser idêntica em toda a extensão territorial e para isso se utilizar da estratégia de multiplicação que é passível de subjetividades e falhas das ações de seus agentes multiplicadores.

#### 4.3.2 Descentralização da formação do Governo Federal para o Municipal

A formação do gestor escolar proposta no programa vinculada à descentralização desta formação do governo federal ao município foi incidente em todos os nove documentos analisados (Tabela 4.3). Como já destacado em item anterior a formação no Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade ocorre por meio da multiplicação realizada pelos municípios-polos. Assim, se deseja disseminar a política de educação inclusiva que ocorrerá por meio dos municípios, pretendendo a formação para a transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos (CAIADO, LAPLANE, 2009). Ou seja, a formação ocorre por meio da descentralização do Governo Federal que proporciona a formação inicial em Brasília e também diretrizes e apoio financeiro, mas quem assume a disseminação da política é o município-polo, por meio da formação regional assumindo o papel de multiplicadores da formação nacional (MARTIN, 2012). Por conseguinte,

Os municípios que aderiram ao Programa estabeleceram uma relação direta com o governo federal assumindo com a Secretaria de Educação Especial o compromisso de serem multiplicadores de ações de formação de educadores, organização do currículo e do espaço escolar para o atendimento educacional especializado (OLIVEIRA, 2008. p. 73).

Vieira (2011 ANPED) menciona que uma das características da descentralização é o controle à distância que ocorre por meio da transferência da responsabilidade para outras instituições e se busca gerenciar os resultados de tais políticas por intermédio de mecanismos de controle que podem ser uma avaliação padronizada, pré-estabelecida de metas e objetivos.

Soares (2010) destaca que nesse processo de municipalização da política de formação para a inclusão, presencia-se uma ausência de participação do estado federativo ou governo estadual dos municípios envolvidos. Cita que a

relação entre municípios e governo de estado se dará por meio de convite e parceria com as secretarias de educação de estado para fortalecer a política de educação inclusiva, em que o ente federativo estatal é um mero coadjuvante, e

Na formatação do PEIDD<sup>13</sup> o estado desempenha papel de convidado, ou seja, não tem poder de atuação na implementação da proposta. Através dos dados levantados, pode se observar que a autonomia dada aos municípios provoca, cria uma distância, em vez de aproximação, entre essas esferas (SOARES, 2010, p. 98).

Dessa forma, o papel de atuação diminuído do estado, faz com que a política seja enfraquecida, uma vez que a relação município e estado politicamente é uma relação muito importante, principalmente na esfera de políticas públicas educacionais, tendo como consequência um enfraquecimento da formação proposta pelo Programa, ou seja,

A estratégia de delegar responsabilidade à instância municipal visando à implementação de ações que chegam à totalidade dos municípios brasileiros acaba por diminuir o poder da esfera estadual, já que a política destina-se à transferência de recursos e responsabilidade a cada Pólo. Por conseguinte, a exclusão do estado enfraquece o seu papel com relação aos Pólos e enfraquece como consequência à implementação da política de inclusão em todas as redes de ensino no estado como um todo (SOARES, 2010, p.99).

Na formação proposta pelo Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade o papel de atuação do município é de suma importância para a disseminação da formação e execução da política educacional inclusiva em questão. Ele é o responsável pela implementação, por meio do “[...] planejamento e a execução do Curso de Formação de Gestores e Educadores (que são os próprios Seminários)” (MARTIN, 2012, p.28). Por outro lado, o Ministério da Educação possui o papel de se responsabilizar por divulgar o programa, disponibilizar orientações e material para as formações, dar o apoio financeiro, monitorar e avaliar o desenvolvimento das atividades do pólo e realizar os Seminários Nacionais (MARTIN, 2012, p. 27). Na prática, o município-polo precisa assinar um acordo com o Ministério da Educação e se responsabilizar para disseminar a política de acordo com as regras ali contidas, isto é,

---

<sup>13</sup> Sigla utilizada por Soares (2011) ao se referir ao Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade.

O município-pólo deve assinar a Carta de Acordo, documento no qual constam: valores recebidos pelo município para a realização do Curso de Formação de Gestores e Educadores; número da conta corrente aberta em nome do Programa em banco específico; o CNPJ da Prefeitura ou da Secretaria de Educação; Termo de Referência. Nesta carta, então ficam explícitos os objetivos e obrigações tanto do município quanto da Agência Executora que, no caso, seria o MEC/SEESP. E, o município, nela, se responsabiliza por receber os recursos financeiros e apresentar o relatório de gastos, os quais são previstos em Termo de Referência (MARTIN, 2012, p. 28).

Verifica-se, portanto, que o município é o protagonista do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, sendo o ator principal no processo construtivo desta política educacional. Positivamente se percebe uma possibilidade da política estar vinculada diretamente ao âmbito local (SOTO, 2011). Mas por outro lado, percebe-se a existência no programa de uma “[...] descentralização das ações, mas não das decisões, pois a definição sobre como efetivar a proposta já vem pré-determinada (formatação dos seminários, municípios contemplados, gastos dos recursos financeiros)” (SOTO, 2011, p. 87). Trata-se de uma forma de descentralizar a política que se concretiza em desconcentração da execução que é feita localmente, mas os planos e programas são pensados e gestados em nível de governo federal. O município executa o que já se tem planejado:

Ao estabelecer o município como protagonista da política ratifica uma postura de desconcentração baseada na relação controle central/execução local, pois transfere para essa esfera a responsabilidade pela implementação sem transferir-lhe autonomia quanto às decisões. A constituição como pólo provoca no município um envolvimento que o leva a incorporar os princípios e propostas do âmbito nacional à sua política local (SOTO, 2011, p. 6).

É delegada ao município a tarefa de multiplicação da política o que revela a dificuldade de operacionalização e permite-lhe assumir a responsabilização por não se alcançar os objetivos desejados pela política nacional (SOARES, 2010). Contudo, “tal impotência implica atribuir o insucesso da proposta aos níveis locais, já que ações a serem garantidas pelo Estado passam a ser delegadas aos multiplicadores” (SOARES, 2010, p. 93). O município ao assumir as responsabilidades pela não implementação da política acaba por deixar de lado a responsabilização do governo federal, o qual é quem dita às regras e seria o verdadeiro responsável por avaliá-las e redefini-las, ou seja

O fato de assumirem responsabilidades que não conseguem efetivamente realizar é dado importante e precisa de avaliação para possíveis reformulações em propostas de multiplicação que atribuem grande responsabilidade às estâncias municipais sem as necessárias condições de implementação da proposta (SOARES, 2010, p. 93).

Evidencia-se que algumas regras pré-determinadas para a instância federal dificultam a multiplicação de forma qualificada a ponto de se atingir os objetivos esperados no Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Uma delas é o engessamento dos recursos financeiros que

[...] aparecem em meio às dificuldades enfrentadas pelos gestores já que, em sua formatação, a divisão dos valores destinados a cada ação (pagamento de pró-labore de palestrantes, despesas com transporte, alimentação, etc.) possui limites diferenciados para a sua execução e que nem sempre correspondem às necessidades locais de cada Polo. As queixas relativas à distribuição dos recursos financeiros incidem principalmente sobre os valores estabelecidos para o pagamento do pró-labore dos palestrantes. Segundo as informações dos Gestores, é muito pequeno, não atendendo à contratação dos mesmos, principalmente daqueles que residem em outros estados (SOARES, 2010, p. 94).

Soares (2010) menciona os valores que cada município-polo recebe como apoio financeiro, sendo diferente se o município-polo é a capital do estado ou estabelecido no interior. O município-polo da capital recebe R\$ 10.000,00 para organização geral do curso e ainda R\$ 1.000,00 por município de sua área de abrangência que participe do curso. Já o Município-polo do interior recebe R\$6.500 para organização geral do curso e mais R\$ 1.000,00 por município de sua abrangência participante do curso.

Sobre esses valores pré-estipulados, tendo em vista a dimensão territorial do Brasil, pode-se ainda acrescentar a discussão de disparidade de custo que pode ocorrer de estado para estado, de municípios do interior e municípios da capital. Muitas vezes os custos de municípios do interior de determinado estado são maiores que de municípios da capital de outros. Existem outras discrepâncias e dificuldades que não foram consideradas na organização do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.

Outro fator relevante a ser considerado, é no que se refere à localização do município-polo e dos municípios de sua abrangência. Soares (2010) afirma que “a localização geográfica e longas distâncias entre os municípios-polo e de abrangência são dados que se constituem outra similaridade apresentada pelos Pólos investigados” (SOARES, 2010, p. 95). Esse fator se torna “[...] um entrave

para a participação igualitária dos representantes dos vários municípios” (SOARES, 2010, p. 95).

Embora no mapa haja uma proximidade entre um município de abrangência e um Pólo, muitas vezes as dificuldades geográficas de acesso provocam deslocamentos de mais de 24 horas de viagem, o que (a) desestimula a participação dos representantes desses municípios devido ao cansaço ocasionado, (b) agrava as dificuldades na comunicação e divulgação dos Seminários de Formação e (c) impede que alguns municípios de abrangência tenham acesso aos materiais distribuídos pelo PEIDD (SOARES, 2010, p. 95-96).

Soto (2001, p. 100) expressa que “os critérios para definição dos municípios pólos e de abrangência não ficaram muito bem evidenciados”. Além do que, “essa é uma situação que pode interferir no andamento da política, pois em alguns casos compromete a participação de alguns municípios de abrangência, devido à distância entre eles e o município pólo” (SOTO, 2011, p. 100).

A divisão dos municípios em municípios-polos e municípios de abrangência já vem determinada nos documentos do programa, e não pode ser alterada, da mesma forma que não podem ser alterados os valores a serem recebidos e pagos nas formações. Evidencia-se, que o fato de não haver um maior envolvimento do estado federado a que pertence esse município pode ser um dos fatores a prejudicar, pois o governo e as secretarias estaduais poderiam ser consultados dando conhecimento de realidades desconhecidas pelo governo federal e suas secretarias. Permitindo que a efetivação da formação proposta fosse melhor executada de acordo com as realidades locais e regionais.

Fator também relevante a ser destacado é o que se refere ao número dos municípios-polos e municípios de sua abrangência. O aumento significativo destes sem implicar em aumento daqueles. Com o interesse de aumentar cada vez mais a abrangência do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade e atingir a formação de 100% dos municípios do Brasil, foi se aumentado cada vez mais o número de municípios de abrangência, mas sem aumentar na mesma proporção o número de municípios-polos. Ocorreu que ao final de uma década de programa, os municípios-polos aumentaram cerca de menos de 10% enquanto os municípios de abrangência aumentaram em uma proporção três vezes maior. Os municípios-polos iniciam o programa, com uma média de 20 (vinte) municípios pertencentes à sua área de abrangência os quais lhe caberiam a

responsabilidade de ministrar e multiplicar a formação recebida. Todavia, ao final de uma década, a média dos municípios de sua abrangência foi de 60 (sessenta) municípios para o mesmo trabalho (CAIADO, LAPLANE, 2009; SOTO, 2011; MARTIN, 2012; OLIVEIRA, 2012;). Esse aumento do número de municípios vem acarretar uma menor qualidade do trabalho desenvolvido e com certeza é um fator relevante ao analisar a formação desenvolvida.

Outra questão que merece destaque quando se verifica a descentralização do Governo Federal para o Municipal na formação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, é a rotatividade presente nos governos municipais, “fato que na verdade constitui um entrave no processo de disseminação da política pública” (SOARES, 2010, p. 101) e que também “provoca quebras na disseminação da proposta, sendo necessários retomá-las com a chegada de novos representantes” (SOARES, 2010, p. 101). Soares (2011) também destaca que esta realidade frequente da rotatividade afeta os profissionais técnicos e especialistas que atuam no setor de educação especial dos municípios, mencionando que “a entrada de novos participantes acaba por dificultar a continuidade das ações previstas no âmbito do PEIDD. A contínua substituição de multiplicadores nas secretarias instala a necessidade de reiniciar o processo de multiplicação a cada novo multiplicador” (SOARES, 2011, p. 101). Menciona que esse fato acarreta muitas consequências, tais como: a retomada frequente de conteúdos já trabalhados, o adiamento de implementações de ações de mudança, a permanência no estágio de sensibilização e conscientização da inclusão e a ausência de aprofundamento na formação das pessoas que estão desde o começo do Programa.

#### 4.3.3 Aspectos didáticos da formação desenvolvida no Programa

Ao analisar o enunciado formação do gestor escolar pode-se verificar nos documentos uma incidência em cinco dos nove documentos secundários analisados de definições acerca dos aspectos didáticos do desenvolvimento desta formação pelo Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (Tabela 4.3). Primeiramente, a formação se daria na forma de multiplicação, por intermédio de repasse da formação recebida na formação nacional em que “foram ofertados textos, apostilas prontas, para que, quando estes voltassem aos seus respectivos

municípios-polos, encaminhassem a mesma experiência ocorrida em Brasília para sua área de abrangência” (OLIVEIRA, 2012, p.50). Essa formação é oferecida por meio de pacotes fechados no seminário nacional juntamente com material escrito para disseminação da política inclusiva sendo encaminhada a mesma experiência formativa na área de sua abrangência.

Contudo, a ideia de disseminação e repasse da formação tal qual se recebeu, trata-se de uma ilusão, pois sabemos que muitos fatores podem influenciar subjetivamente esta formação local:

Muito embora a multiplicação e a propagação das políticas públicas sejam distribuídas em todo o país, cada município implementa as diretrizes de forma singular. No caso do PEIDD, espera-se que os multiplicadores repassem e (multipliquem) os conteúdos trabalhados. Multiplicadores são pessoas que devem repassar o conteúdo apresentado pelo Programa, mas que o faz de acordo com a sua formação e entendimento, as diferenças de suas regiões, acesso aos municípios da área de abrangência, condições de financiamento das secretarias em que trabalham, os cargos que ocupam, condições socioeconômicas e partidos políticos do município, e todas essas variáveis caracterizam a complexidade inerente ao processo de multiplicação (SOARES, 2010, p. 25).

Destaca-se também algumas outras questões que são relevantes na configuração didática da formação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Primeiramente, o fato de ocorrer de uma única vez, ao longo de uma semana, sendo de 20 a 40 horas no máximo. Há muita informação em pouco tempo (OLIVEIRA, 2008), o que não possibilita tirar dúvidas, nem resolver a discrepância das diferenças de práticas inclusivas entre os municípios e tão pouco de monitorar as dúvidas ocorridas no processo de execução da política (CAIADO, LAPLANE, 2009; SOARES, 2010). Por conseguinte,

[...] o formato adotado para o Seminário não permite interação entre os participantes ou espaço para dúvidas. Nesse sentido, não foi concebido com base em uma abordagem inclusiva e participativa, mas para promover a preparação para a reprodução, sendo o formato federal a 'receita a ser seguida localmente' pelos representantes em seus Pólos, sem haver um plano que implicasse o apoio continuado aos município-polo e inclusive o monitoramento das ações (SOARES, 2010, p. 88-89).

Parece ficar claro que essa metodologia de palestras, de caráter discursiva ou interlocuções orais como principal forma de disseminação da formação (MARTIN, 2012), não propicia um acompanhamento durante o percurso de tempo até a próxima formação que se dará em pelo menos um ano. Os



assuntos são tratados de forma pontual (OLIVEIRA, 2012), pois “não parecem suficientes para a necessidade que é apresentada dentro dos próprios documentos do programa federal Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” (OLIVEIRA, 2012, p. 52).

Outra análise que pode ser feita por essa metodologia de formação pautada na formação local como réplica da formação federal, é que “[...] o processo não é participativo em sua origem, é reprodutivista. As decisões são de exclusividade do órgão governamental federal e não há consulta sobre as diferenças regionais” (SOARES, 2010, p. 113).

Outra questão a ser evidenciada diz respeito à sua avaliação. Uma vez que a política é efetivada localmente pelas ações dos municípios-polos, uma boa avaliação por parte do Governo Federal seria de suma importância. Contrariamente, as pesquisas indicam uma fragilidade na avaliação da estratégia em que a forma adotada foi o uso de relatórios entregues pelos municípios-polos com foco quantitativos. Sendo que,

[...] avaliação da multiplicação no caso específico do PEIDD é através de relatórios pelo Pólo à Seesp, por ocasião do término de cada edição do Seminário, e dizem respeito a dados quantitativos de municípios que comparecem, número de participantes, descrição das temáticas abordadas, nome dos palestrantes etc. (SOARES, 2010, p. 96).

A avaliação proposta revela uma fragilidade, pois estes dados quantitativos como o relatório de presença no seminário, não indicam que o Programa e sua formação estão efetivamente tendo seus objetivos alcançados. “Além do que os formulários avaliativos do programa possuem questões muito abrangentes e nada objetivas que não conseguem mensurar a sua implementação e funcionamento” (CAIADO, LAPLANE, 2009, p. 310).

A formação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade trata-se de uma implementação das políticas públicas educacionais. Sobre isso, Mainardes, Ferreira, Tello (2011) definem políticas públicas como uma construção social numa perspectiva de diálogo entre as esferas envolvidas. Também Vieira (2007) explica políticas educacionais como ações emanadas do Poder Público que compreendem os governos federais, estaduais e municipais e que alcançam a esfera escolar, por meio de um movimento de ida e volta, e de constante negociação de conflitos. Para Garcia (2008) são como ações na área educativa

articuladas entre as três esferas estatais, federal, estadual e municipal. E Peroni (2008) define a implementação das políticas por meio da gestão perpassando decisões dialogadas entre escola, conselhos, secretarias municipais e estaduais e Ministério da Educação. Dessa forma a realidade da formação proposta a qual é impositiva, pré-determinada e sem articulação entre as instâncias estatais (federal, estadual e municipal), e descentralizada do governo federal para o municipal contradizem os autores estudados. Também contradiz a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) que determina a tarefa educativa compartilhada entre União, Estados e Municípios.

Outra item a se questionar é o fato de a formação proposta pelo Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade se resumir em seminários com uma carga horária reduzida, e ser desenvolvida por meio de palestras e textos impressos, sendo fundamentalmente teórica e discursiva (MARTIN, 2012; SOTO, 2011; CAIADO, LAPLANE, 2009). Essa realidade contradiz as concepções estudadas de formação docente. Feldman (2009), Garcia (1997), Mcculloch (2012) e Ibernón (2000) reiteram a importância da formação docente que vincula teoria e prática em qualquer momento em que ocorra. Também Tardif (2008) ao falar sobre formação para a docência afirma que esta não se resume em conteúdos fechados em si mesmos, e sim em relações complexas da prática, em que se aprende ensinar ensinando. Portanto vincular teoria e prática é de suma importância. Mizukami (2003) reitera essa linha teórica ao tratar da formação docente como um continuum trazendo a menção de que por essa perspectiva de formação se extrapola a formação tida em momentos formais como eventos de curta duração. Em consonância, Pimenta (2010) e Candau (1996) trazem a valorização do espaço escolar como um espaço formativo da docência, com a interação da teoria com a prática vivida no dia a dia da escola. Schön (1997) também refuta a realidade vivida pelo programa, uma vez que para ele a formação reflexiva é a verdadeira formação docente, a qual envolve tempo para refletir a prática e assim vincular teoria e prática de forma reflexiva. Omote (2003) menciona a formação teórica somada à experiência cotidiana quando se fala em formação para a inclusão.

Outra crítica a ser levantada é no que diz respeito à incapacidade de diálogo, de construção coletiva da formação, entre os governos federal, estadual e municipal. A vivência de uma realidade formativa que é reprodutivista contraria

a formação proposta na sua essência. Como se propor formação para inclusão, sem diálogo, sem participação, sem ouvir as necessidades daquele a quem se forma? Nesse sentido, Ferreira (2000) cita que a educação e a formação são construídas pela vivência. Dessa forma, se existe relações formativas autoritárias a formação oferecida é para obedecer, por outro lado, se as relações são participativas a formação será assim para emancipação.

Portanto, diante dessa análise da formação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade remete-se às afirmações de Vieira (2007) sobre as condições de implementação das políticas, citando que por mais bem intencionada que seja a gestão, a suas ações de implementação somente serão viáveis se houverem condições para serem implementadas. As condições e regras de implementações da formação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade revelam falhas e contradições.

## CONCLUSÃO

Ao analisar os documentos oficiais e documentos secundários do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, numa perspectiva temática de retrospectiva da formação proposta na última década (2003-2013) para a formação do gestor escolar para a efetivação de uma escola inclusiva, pode-se perceber uma total vinculação dos enunciados inclusão escolar e gestão escolar. As categorias encontradas para a inclusão escolar e para a gestão escolar, apesar de separadas metodologicamente para a análise, por meio de seus conceitos e perspectivas práticas se impermeiam e entrelaçam-se.

Abordando o primeiro objetivo específico dessa pesquisa de identificar a formação do gestor escolar por meio do enunciado inclusão escolar obteve-se a incidência de quatro categorias enfaticamente frequentes. A primeira categoria a inclusão escolar como direito a ser garantido a todos os alunos esteve presente em todos os documentos oficiais analisados e pode-se dizer que se tornou a base da formação proposta. Uma vez que, oferecer educação para todos os alunos indistintamente é lhes garantir um direito presente na constituição brasileira e também em toda a legislação que vigora nas políticas educacionais.

A segunda categoria do enunciado inclusão escolar foi evidente em sete dos dez documentos oficiais, sendo caracterizada por uma consequência da categoria anterior, pois ao se assegurar o direito à educação se propicia o acesso, mas tendo como especificidade do enunciado a necessidade de além do acesso se garantir também uma educação de qualidade a todos. Proporcionando o ensino e aprendizagem aos alunos, independente de suas especificidades. Assim a inclusão escolar não se caracteriza apenas pela matrícula de todos os alunos na escola, mas também e, principalmente, por sua permanência e com garantia de ensino e aprendizagem.

A inclusão escolar como sinônimo de valorização da diferença e da diversidade do aluno foi a terceira categoria especificada para o enunciado educação escolar e esteve incidente nos mesmos sete documentos da categoria anterior. Remetendo-se essa similaridade de incidência à vinculação das duas categorias, pois para se abrir a escola a todos os alunos e garantir que esses sejam sujeitos de ensino e aprendizagem de qualidade são extremamente necessários o respeito e a valorização da diversidade. Valorizar o ser humano

diverso presente na escola é reconhecer suas capacidades e contribuir para suprir suas necessidades, incluindo nesse trabalho o atendimento educacional especializado complementar e não substitutivo do ensino comum. Dessa forma, segregar alunos em escolas especiais se torna uma atitude inaceitável e incoerente.

Ainda para esse enunciado encontra-se a quarta e última categoria, inclusão como sinônimo de mudança da escola e da educação, o qual teve incidência em oito dos dez documentos analisados. Expressa que para se atender à diversidade e à especificidade do aluno proporcionando, além do acesso à escola, a educação de qualidade por meio do ensino e aprendizagem é primordial e essencial que a escola e a educação escolar sejam transformadas. E que seja revisto o currículo, a temporalidade da aprendizagem, a seriação, a carga horária disciplinar, a avaliação, e assim eliminando mecanismos de seleção e discriminação por meio de transformações atitudinais, metodológicas e pedagógicas.

Adentrando ao segundo objetivo específico almejado para este estudo que se trata da formação do gestor escolar por meio da aproximação entre gestão e inclusão escolar, foram encontradas três categorias de análise. A primeira inclusão e gestão por meio da construção da proposta pedagógica evidenciada em oito dos dez documentos analisados. Ficou categoricamente expressa a importância do trabalho do gestor em empregar esforços para a execução de uma proposta pedagógica inclusiva, pois este é o documento da escola o qual vincula a organização do trabalho pedagógico e, por meio dele, todas as mudanças necessárias mencionadas na categoria de número quatro do enunciado anterior. É por meio da proposta pedagógica que se poderá traçar metas e objetivos para a concretização da inclusão escolar.

A segunda categoria encontrada para o enunciado formação do gestor escolar e a relação inclusão e gestão foi a incidência da vinculação do trabalho do gestor escolar de forma participativa e democrática proporcionando assim a inclusão. Esta categoria esteve presente em nove dos dez documentos oficiais analisados. Define-se como a necessidade do gestor escolar desenvolver um trabalho que envolva toda a comunidade escolar, delegando assim a responsabilidade da inclusão a toda a escola, por meio da participação, a inclusão é assumida por todos, pois todos discutiram, trocaram opiniões, elaboraram juntos

e assim todos se sentirão capazes de realizar a inclusão. A participação propicia também o envolvimento da família e dos alunos que poderão expor suas necessidades e ter o ensino e aprendizagem desenvolvidos de acordo com suas especificidades.

Para o segundo enunciado encontra-se a terceira categoria definida como inclusão e gestão escolar na construção do clima e cultura escolar inclusiva e sendo evidenciada em cinco dos dez documentos oficiais analisados. Apesar de sua incidência ser menor, a sua importância não pode ser inferiorizada. Assim, ao se falar na atividade da gestão escolar em executar uma proposta pedagógica inclusiva e efetivar uma gestão participativa e democrática há necessidade de se investir na construção de um clima e cultura escolar favoráveis à participação e à inclusão que são indissociáveis. A inclusão exige mudanças, esforços coletivos, e somente se concretizará por meio de um clima e cultura organizacional escolar que propiciem atitudes, convivências diárias, relações pessoais e ações pedagógicas inclusivas e assim se chegue ao ensino e aprendizagem de todos os alunos.

Portanto, para esses dois objetivos, enunciados e categorias analisados nos dez documentos oficiais do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, parece conclusivo a vinculação total entre efetivação da inclusão escolar e o trabalho concreto do gestor escolar para esse fim. Não há a possibilidade de garantir o direito de todos os alunos de entrarem na escola e nela permanecerem se instrumentalizando por meio do ensino e da aprendizagem de qualidade (que se dará pela valorização da diversidade e necessidade de cada aluno) sem pensar em mudança significativa do ensino e da escola. E, para se mudar a escola, suas estruturas físicas, pedagógicas e atitudinais, é necessária a prática do gestor escolar, que por intermédio da construção de uma proposta pedagógica inclusiva vai gerir a escola de forma participativa e democrática, e construir um clima e uma cultura escolar que propiciem a todos um compromisso de assumir a inclusão como meta e como anseio de todos.

Considera-se que a formação proposta nos dez documentos oficiais analisados no Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade apresenta uma grande contribuição à formação do gestor escolar e de sua prática em consonância à efetivação de uma escola inclusiva. Contudo, destacam-se, de forma crítica, algumas contradições e lacunas presenciadas. Primeiramente,

pode-se evidenciar por meio da tabela 2.3 em que foi apresentada uma síntese dos conteúdos dos documentos oficiais analisados, que se trata de uma grande quantidade de informação. Além disso, presencia-se uma ausência de coerência teórico-metodológica. Visto que, cinco dos dez documentos são constituídos por uma coletânea de artigos escritos cada um por um autor e tendo uma temática diferente, com os temas e assuntos se misturando em um mesmo documento e ou se repetindo em outro documento. Acredita-se que com um número menor em termos de quantidade de formação e com uma sequência lógica formativa, poderia ser mais convidativo e prazerosa a leitura, proporcionando assim uma efetivação maior da formação.

Outra crítica se faz, pois, embora se tenha uma definição da inclusão escolar de forma ampla nos documentos oficiais, caracterizada não somente pela inclusão de alunos com deficiência, mas sim pelo acesso e permanência com ensino e aprendizagem de todos os alunos da escola. Encontrou-se, contraditoriamente, um grande número de formação vinculada às deficiências específicas e sua caracterização numa perspectiva médico-patológica, conforme temas expressos na tabela 2.3, o que demonstra uma incoerência formativa. Além do que, podem-se encontrar, também, temas formativos como inclusão social, atuação do ministério público e direito à inclusão no trabalho, que apesar de representarem relevantes discussões, acabam por desfocar a formação para a inclusão escolar que é o objetivo mencionado do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.

Também esteve presente outra contradição encontrada nos documentos oito (BRASIL, 2006) e nove (FÁVERO, PANTOJA, MANTOAN, 2007) os quais trazem menção à valorização da sociabilização quando se fala em inclusão escolar em detrimento ao aspecto educacional. A supervalorização da socialização somada à desvalorização do pedagógico, de acordo com a legislação em vigor das políticas educacionais e os autores estudiosos da área, não pode ser o discurso formativo para a inclusão, pois abre brecha para a ocorrência da exclusão funcional, ou seja, alunos esquecidos e sem aquisição de conhecimento no interior da escola. Ademais, essa realidade de exclusão foi evidenciada pelos dados do IBGE do ano de 2010 e Censo Escolar de 2013, em que, respectivamente, encontram-se os dados de crianças e adolescentes fora da escola e com atraso de série, sendo que 3,6% da população em idade escolar



entre 07 e 14 anos não frequentam a escola, e para o grupo etário de 15 a 17 anos a representação ficou em 16,7%, sendo ainda 49,3 % da população acima de 25 anos que nunca frequentou a escola ou que possui apenas o ensino fundamental de forma incompleta.

Caminhando para o terceiro e último objetivo específico e enunciado de análise que seria características da formação do gestor escolar desenvolvida pelo Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, foi possível encontrar três categorias de análise. A primeira, a formação por meio da estratégia de multiplicação, em que na análise dos documentos secundários pode-se confirmar o uso dessa estratégia para disseminar a formação pretendida, uma vez que era realizado uma formação Nacional com a presença de representantes dos municípios-polos que assumiam o compromisso de multiplicar a formação adquirida em seminários locais.

Para essa realidade, verificaram-se algumas limitações. Primeiramente, a afirmação de que todos os municípios do território brasileiro serão atingidos por essa formação, pela simples designação de pertencimento a um município-polo e pela participação de um representante no seminário nacional parece ser precipitada. E ingenuamente não levar em conta que a formação pode não ocorrer devido à ausência de municípios na formação, ou pela má representação nessa formação, ou mesmo por questões muito subjetivas como falha na transmissão, por desvio de comunicação e por mudanças de objetivos. Em consonância, a proporção enorme dessa disseminação propicia um número muito grande de envolvidos gerando uma complexidade de relações e imprevistos.

Como segunda categoria de análise do enunciado características da formação do gestor encontra-se a descentralização da formação do Governo Federal para o Municipal. O Programa Educação Inclusiva; Direito à Diversidade é uma política de formação do Governo Federal e essa formação por meio da adesão do município-polo passa a ser de responsabilidade do município que se torna a peça chave e fundamental para que a política se concretize. A crítica que se faz a essa característica formativa é a evidência de transferência apenas da implementação de forma meramente reprodutiva, sem nenhuma autonomia de decisões. Acrescenta-se ainda o fato de ser um pacote formativo de certa forma fechado, e que no ato da sua execução não levou em conta as vozes de seus executores, ou seja, é impositivo, e desse modo, apresenta características

antagônicas à formação pretendida que é a inclusão. Como se falar em formação para a inclusão, se a diversidade e diferenças dos milhares de municípios brasileiros não foi levada em conta? Como formar para a inclusão tendo por base a reprodução? Apresenta-se uma contradição na essência formativa.

Diante dessa realidade, questiona-se a responsabilização assumida pelos municípios-polos de uma formação que a ele foi incumbida sendo que as formas e meios de implementação são impostas e as regras ditadas pelo Governo Federal.

Ressaltam-se algumas falhas, como a localização geográfica dos municípios pertencentes à região do município-polo, que muitas vezes é quase que inacessível, ou com dificuldades tamanhas que venham a dificultar muito o acesso. A questão dos valores designados ao município-polo para custeio do desenvolvimento da formação local, que além de ser o mesmo valor para todos os municípios do Brasil, diferenciando somente se é da capital ou do interior, não vem levar em conta as realidades e nem as necessidades locais. Soma-se o fato de o crescente número de municípios pertencentes ao município-polo que passou de uma média de 20 no início da década chegando ao final com um total de 60 municípios. Como não questionar a qualidade do desenvolvimento dessa formação com esse aumento tão significativo sem nenhuma mudança nas condições de implementação? Não pode ser o município responsabilizado por falhas na política de formação tendo essas características e condições de implementação.

Como terceiro e último critério de análise do enunciado características da formação têm-se os aspectos didáticos da formação. Evidencia-se que é pretendida ser uma formação única para todo o território brasileiro, sendo desenvolvida por meio de uma formação anual em seminário nacional e em seminário local. Possuindo o caráter discursivo, não interativo, e sem acompanhamento posterior, caracterizado pela ausência de diálogo e troca de ideias e por ser reprodutivista em sua essência. Todas essas características são incompatíveis com uma formação para a inclusão, o que mais uma vez reitera-se é uma contradição presente na essência formativa e que sugere uma falha grave a ser reestruturada e repensada.

Outro ponto que merece destaque na formação desenvolvida pelos documentos do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade é a denominação nos seus documentos de que seria uma formação para professores

e gestores. Contudo, não foi encontrada nenhuma formação específica ou diferenciada para o gestor escolar. Sabe-se que o gestor escolar é, antes de tudo, docente, todavia ao assumir o cargo de gestão lhe são exigidas capacidades e habilidades diferenciadas da função docente (LIBÂNEO, 2001; MACHADO, 2000; AGUIAR, 2008). Considera-se essa ausência formativa específica uma lacuna grave tendo em vista ser um Programa de formação de gestor como denominado pelas diretrizes do próprio Programa.

Evidencia-se que a leitura e análise dos documentos oficiais do Programa, são enriquecedoras em sua essência, trazendo conteúdos teóricos para o tema inclusão escolar, os quais não se pode negar a relevância. No entanto, toda essa significativa colaboração formativa pode ser perdida se não houver os meios adequados para serem levados à sua concretização. Esse é o grande desafio, pois não são boas intenções políticas de que se necessita, mas sim concretizações verdadeiras, para além de slogans e teoria. Percebe-se que esse é o campo a ser devastado na esfera escolar, principalmente quando o enfoque for gestão escolar e inclusão.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Gestão da Educação e a formação do profissional da educação no Brasil. In. FERREIRA, Naura Syria Carapeto. AGUIAR, Márcia Angela de Silva (Orgs.). *Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 193-210.

ALBUQUERQUE, Helena Machado de Paulo. O Curso de Graduação em Pedagogia e a Formação do Gestor Escolar. In. *III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação*. Zaragoza: Espanha, 2012.

ANACH, Alexandra Ayach. A Educação Especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. In. *INTERMEIO 5 - Revista do Mestrado em Educação – UFMS*: v.3, n.5, p. 24-311, 1997. Disponível em:

<<http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/259/253>>.

Acesso em 30 de jun. de 2013.

ARANHA. Maria Salete Fábio (orgs.). *Educação Inclusiva: A fundamentação filosófica*. Secretaria de Educação Especial, Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade. Brasília: MEC/SEESP, 2004a. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/fundamentacaofilosofica.pdf>> Acesso maio 2013.

ARANHA. Maria Salete Fábio (orgs.). *Educação Inclusiva: O Município*. Secretaria de Educação Especial, Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade. Brasília: MEC/SEESP, 2004b. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/omunicipio.pdf>> Acesso maio 2013.

ARANHA. Maria Salete Fábio (orgs.). *Educação Inclusiva: A escola*. Secretaria de Educação Especial, Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade. Brasília: MEC/SEESP, 2004c. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>> Acesso Maio 2013.

ARANHA. Maria Salete Fábio (orgs.). *Educação Inclusiva: A família*. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade. Brasília: MEC/SEESP, 2004d. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/afamilia.pdf>> Acesso maio 2013.

AZEVEDO, Janete Lins de. *Educação como política pública*. São Paulo: Autores Associados, 1997.

AZEVEDO, Janete Lins de. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. *RBP AE*, v.27, n.3, set./dez. 2011, p. 409-432.

BALL, Stephen J. Intelectuais ou técnicos? O Papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, Stephen J. Mainardes, Jefferson (orgs.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.p. 78-99.

- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.
- BATISTA, Cristina Abranches Mota. Et. Al. *Atendimento Educacional Especializado: Orientações Gerais e Educação a Distância*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae\\_ead.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_ead.pdf)> Acesso maio de 2013.
- BAUER, Martin W. GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um guia prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BORDIGNON, Genuino. GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da Educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (orgs). *Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo Cortez, 2008. p. 147-176.
- BOROWSKY, Fabíola. *Fundamentos teórico do curso aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado (2007): novos referenciais?* Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm)>. Acesso em 24 de junho de 2013.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)>. Acesso em 24 de junho de 2013.
- BRASIL. Casa Civil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)> Acesso em 10 mar 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>> Acesso em 11 set 2013.
- BRASIL. Casa Civil. *Emenda Constitucional nº 14 de 12 de setembro de 1996*. Brasília: Casa Civil, 1996a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm)> Acesso em 07 mar 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em 07 mar 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB nº 17/2001 aprovado em 03 de julho de 2001*. Homologa as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001a. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>> Acesso em 6 set 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE n.2 de 11 de setembro de 2001*. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação Básica. Brasília: CNE, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em 06 set 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº1 de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)> Acesso set 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ensaio Pedagógico: Construindo escolas inclusivas*. Brasília: MEC/SEESP, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf>>. Acesso maio 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ensaio Pedagógico*. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos2006.pdf>>. Acesso maio 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ensaio Pedagógico*. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: Disponível em: <[BRASIL. Ministério da Educação. \*Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva\*. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. Portaria Ministerial nº 555/2007. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>> Acesso 03 mar 2012.](http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=>. 26 Acesso maio 2013.</a></p></div><div data-bbox=)

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB nº 13/2009 de 03 de junho de 2009*. Homologa as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: MEC/SEESP, 2009a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013\\_09\\_homolog.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf)> Acesso em set 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB n.4 de 02 de outubro de 2009*. Institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial.



Brasília: CNE, 2009b. Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol\\_4\\_2009\\_CNE\\_CEB.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf)> Acesso set 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB nº 07/2010 aprovado em 07 de abril de 2010*. Homologa as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2010a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica)> Acesso em set 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB n.4 de 13 de julho de 2010*. Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2010b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica)> Acesso em set 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB nº 11/2010 aprovado em 07 de julho de 2010*. Homologa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC, 2010c. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica)> Acesso em set 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 7 de 14 de dezembro de 2010*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC, 2010d. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica)> Acesso em set 2013.

BRASIL. Casa Civil. *Decreto 7611 de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: DF, 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 10 nov.2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. MEC: 2013a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17434&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17434&Itemid=817)>. Acesso em 07 out 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Inclusiva- Apresentação. MEC: 2013b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=250&Itemid=826](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=250&Itemid=826)> Acesso em 17 fev 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial- Apresentação. MEC: 2013c. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2880&Itemid=825](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2880&Itemid=825)>. Acesso em 17 fev 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Apresentação. MEC: 2013d. Disponível



em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=290&Itemid=816](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816)>. Acesso em 12 fev 2013.

BUENO, José Geraldo Silveira Bueno. *Educação Especial Brasileira: Integração/Segregação do aluno diferente*. São Paulo: Educ.,1993.

CANDAU, Vera Maria C. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A.M.M.R., MIZUKAMI, M.G.N. (orgs.) *Formação de Professores: tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCar, 1996, p. 139-152.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. *Um salto para o futuro: uma solução na capacitação do professor?* Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os conselhos de Educação e a Gestão dos Sistemas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. AGUIAR, Márcia Angela da S. *Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 43-60.

CRUZ, Gilmar de Carvalho. *Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo*. Londrina: EDUEL, 2008

DALVA, Gercina. *Os Desafios da Formação Continuada dos Gestores Escolares: Uma Reflexão Sobre O Programa Nacional Escola de Gestores/UFRN*. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas: UNICAMP, 2012. Disponível em <<http://www2.unimep.br/endipec/4076b.pdf>>. Acesso em 07 out 2013.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo Damázio. *Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee\\_da.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf)> Acesso em 22 fev 2014.

DEAN, Joan. A organização da aprendizagem. In: PREEDY, Margaret (et al.). *Gestão em educação: Estratégia, qualidade e recursos*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.97-116.

DUK, Cyntia. *Educar na Diversidade: material de formação docente*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educarnadiversidade2006.pdf>> Acesso 22 fev 2014.

ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e Função Docente. In NÓVOA, Antônio (Orgs.). *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora,1999. p. 93-124.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de Marillac P.; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Atendimento Educacional Especializado:*

*Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004881.pdf>>  
Acesso em 20 fev 2014.

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

FERREIRA, Júlio Romero. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. In. *Cad. CEDES*. vol.19 n.46 Campinas Sept. 1998. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000300002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000300002&script=sci_arttext)>.

Acesso em: 26 de junho de 2013

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão Democrática da Educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades. *Em Aberto*, Brasília, v,17, p. 167-176, fev./jun.2000.

GARCIA, Carlos Macedo. A formação de Professores: Novas Perspectivas Baseadas na Investigação sobre o Pensamento do Professor. In. NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

GARCIA, Walter.E. TecnoCratas, Educadores e os Dilemas da Gestão. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. AGUIAR, Márcia Angela da S. *Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 113-145.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 2010.

GLAT, Rosana. BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (orgs). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 15-35.

GLAT, Rosana. PLETSCHE, Márcia Denise. *Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GOMES, Adriana L. Limaverde. Et. Al. *Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor. In. NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee\\_dm.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dm.pdf)

GUIMARÃES, Célia Maria. Reflexões sobre a gestão da organização escolar. In: RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. MENIN, Ana Maria da Costa Santos. *Formação do*

*Gestor Educacional: necessidade da ação coletiva e democrática*. São Paulo: Arte e Ciência Editora, 2005.

HUTMACHER, Walo. A escola em todos os seus estados: da políticas de sistemas às estratégias de estabelecimentos. In: NÓVOA, António (coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999. p. 45-76.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrance. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro/1999. p. 163- 183. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf>>. Acesso em 27 de setembro de 2013.

LEODORO, Juliana Pires. *Inclusão escolar e formação continuada: o programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

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

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

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. *Em Aberto*, Brasília, v.17, n.72, p. 11-33, fev./jun.2000.

LÜCK, Heloísa. *A Gestão Participativa na Escola*. 8ª Ed. Rio de Janeiro. Vozes, 2010a.

LÜCK, Heloísa. *Gestão da Cultura e do Clima Organizacional da Escola*. Petrópolis, RJ:Vozes, 2010b.

LÜCK, Heloísa. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa (et al.). *A escola Participativa: o trabalho do gestor escolar*. Petrópolis: RJ:Vozes, 2007.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. Desafios a Serem Enfrentados na Capacitação de Gestores Escolares. *Em Aberto*, Brasília, v.17, n.72, p. 97-112, fev./jun. 2000.

MAINARDES, Jefferson. FERREIRA, Márcia dos Santos. TELLO, César. Análise de Políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S.J. MAINARDES, J. (orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São

Paulo: Cortez, 2011. p. 143-171.

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

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2011.

MARTIN, Mariana. *Programa Educação Inclusiva: Direito a diversidade: uma análise no município – pólo de Maringá, Pr*. Dissertação (Mestrado em Educação). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2012.

MATOS, Neide da Silveira Duarte de. *A Educação Especial e a formação de Professores proposta pelo programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”*. Dissertação (Mestrado em Educação). Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2012.

MAZZOTTA, M. J. S., *História da Educação Especial no Brasil. Temas em Educação Especial*, São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, vol. 1, 1990.p. 106-107.

MCCULLOCH, G. *História da educação e formação de professores. Revista Brasileira de Educação*. V.17, n.49, jan.- abr. 2012. p. 121-132.

MEDEIROS, Simone. *Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade no contexto da Secadi/MEC*. BRASÍLIA: SECADI/MEC, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=435&limitstart=130](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=435&limitstart=130)> Acesso em 01 out 2013.

MENDES, Enicéia Gonçalves. *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação*.v.11, n.33, set./dez. 2006. p. 387-405.

MENDES. Enicéia Gonçalves. *Breve histórico da educação especial no Brasil. Revista Educación y Pedagogía*, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010. P. 93-109. Disponível em: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9842/9041>>. Acesso em: 30 de junho de 2013.

MICHELS, Maria Helena. *Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.33, set/dez. 2006. p. 406-423.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINTO, César Augusto. *Educação Especial: Da Ldb aos Planos Nacionais de Educação do Mec e Proposta da Sociedade Brasileira. Revista Brasileira de Educação Especial*. Vol. 06, n.1, Ano 2000, p. 1-26. Disponível em: <[http://www.abpee.net/homepageabpee04\\_06/artigos\\_em\\_pdf/revista6numero1pdf/r6\\_art01.pdf](http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista6numero1pdf/r6_art01.pdf)>. Acesso em: 26 de junho de 2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (et al). *Escola e Aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro Setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

MORASTONI, Josemary. *Gestão Democrática na Escola e a Organização do Trabalho Pedagógico*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba: 2004.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos Professores. In. NÓVOA, Antônio (Orgs.). *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora, 1999. p. 13-34.

OLIVEIRA, Eloíza de. MACHADO, Kátia da Silva. Adaptações Curriculares: caminho para uma educação inclusiva. In. GLAT, Rosana (orgs). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 36-52.

OLIVEIRA, Marla Vieira Moreira de. *Educar para a diversidade: um olhar sobre as políticas públicas para a educação especial desenvolvidas no município de Sobral (1995-2006)*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade). Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2008.

OLIVEIRA, Andréa Duarte de. *Condições de Formação Continuada do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*. Dissertação (Mestrado em Educação). Corumbá: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2012.

OMOTE, Sadao. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. Revista Brasileira de Educação Especial. Vol. 02. Ano 1994. Disponível em: <[http://www.abpee.net/homepageabpee04\\_06/artigos\\_em\\_pdf/revista2numero1pdf/r2\\_art06.pdf](http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista2numero1pdf/r2_art06.pdf)> Acesso em set de 2013.

OMOTE, Sadao. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In. BARBOSA, R.L.L. (Org.) *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 153-169.

PANTALEÃO, Edson. Gestão escolar no contexto da escolarização de alunos com deficiência. In: VICTOR, Sonia Lopes. DRAGO, Rogério. PANTALEÃO, Edson. (orgs.). *Educação Especial: indícios, registros e práticas de inclusão*. São Carlos: Pedro&João Editores, 2013, p. 13-32.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Editora Ática, 2008.

PARO, Vitor Henrique. A utopia da gestão escolar democrática. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo, n. 60, fev. 1987. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15741987000100007&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741987000100007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 06 set. 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal. Políticas Públicas e Gestão da Educação em Tempos



de Redefinição do Papel do Estado. Anped Sul. *VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: Pesquisa em Educação e Inserção Social*. Itajaí, SC, 2008. Disponível em:

<[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Políticas\\_publicas\\_e\\_Gestao\\_educacional/Mesa\\_Tematica/05\\_50\\_04\\_Eixo11\\_mt\\_vera.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Políticas_publicas_e_Gestao_educacional/Mesa_Tematica/05_50_04_Eixo11_mt_vera.pdf)>. Acesso em Abril de 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2010.

ROCHA, Selene Maria Penafortte Silveira. *Gestão e organização da escola para a inclusão: o acompanhamento como fator de mudanças*. 35 reunião da ANPED. 2012. Disponível em:

<[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT15%20Trabalhos/GT15-2057\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT15%20Trabalhos/GT15-2057_int.pdf)>. Acesso em nov de 2012.

ROTH, Berenice Weissheimer (Orgs.). *Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>. Acesso em 22 fev 2014.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. *Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae\\_e\\_dv.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_e_dv.pdf)> Acesso em set de 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In. NÓVOA, António (Orgs.). *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK William (Orgs.). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 129-141.

SANT'ANA, Izabella M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago., 2005.

SCHIRMER, Carolina. Et.Al. *Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Física*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae\\_e\\_df.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_e_df.pdf)> Acesso em set de 2013.

SCHÖN, Donald A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In. NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 77-91.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Márcia Torres Neri. *Programa Educação Inclusiva Direito {a Diversidade: Estudo de Caso sobre Estratégia de Multiplicação de Políticas Públicas}*. Dissertação (Mestrado em Educação). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2010.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A Produção do Conhecimento e o Ensino da Gestão Educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação- RBPAE* – v.24, n.1, p. 51-60, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19238/11164>>. Acesso em 04 out 2013.

SOTO, Ana Paula de Oliveira Soares. *Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade – proposição/implementação no município de Feira de Santana – BA*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. RJ:Vozes, 2008.

TEZANI, T.C.R. *Os Caminhos para a Construção da Escola Inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: 2004.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais? In: *Revista Eletrônica de Política e Gestão Educacional*. Número:06. 1º Semestre 2009.

TEIXEIRA, Marilza Aparecida Pereira. *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.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 2010.

UNESCO, 1994. Declaração de Salamanca. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 07 mar 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Editora Libertad, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *O Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível*. 11ª Ed. Campinas, Papirus, 2000.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples*. RBPAE, v.23, n.1, jan/abr., 2007, p. 53-69.

VIEIRA, Sofia Lerche. Escola – Função Social, Gestão e Política Educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. AGUIAR, Márcia Angela da S. *Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2008, p.



113-145.

VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa. VITALIANO, Célia Regina. *O papel da Gestão Pedagógica Frente ao Processo de Inclusão dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – IX ANPED SUL:2012. Disponível em <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/660/668>> Acesso em set de 2013.