

EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UMA REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES DOS GESTORES DE UMA ESCOLA ESPECIAL DE SANTA MARIA – RS

EDUCATION IN INCLUSIVE PERSPECTIVE: A REFLECTION ON THE PROCESS OF REPRESENTATIONS FROM ADMINISTRATORS OF A SPECIAL SCHOOL OF SANTA MARIA – RS

Daiane Pinheiro¹
Fabiane Adela Tonetto Costas²

Resumo

Esse texto versa sobre o processo inclusivo de alunos que frequentam uma escola especial de Santa Maria – RS. Buscou-se investigar as representações dos gestores frente às políticas públicas inclusivas, considerando o contexto educacional o qual seus alunos estão inseridos. Assim, foi possível realizar uma discussão teórica onde coube a articulação dos campos da inclusão educacional, políticas públicas e gestão escolar. Esses aspectos foram sendo evidenciados ao longo da discussão e possibilitaram uma reflexão frente as novas produções discursivas que estão sendo problematizadas no âmbito da educação especial. Foram feitas entrevistas reflexivas com cinco professores da escola especial, os quais responderam questões referentes às possibilidades de inclusão educacional de seus alunos. As argumentações desses sujeitos revelam uma preocupação com a continuidade do processo educativo de seus alunos dentro do sistema inclusivo envolvendo a questão formativa e estrutural da equipe escolar.

Palavras-chave: Políticas públicas de inclusão; gestão escolar; escola especial.

Abstract

This text is about an inclusive process of students which attend special school in Santa Maria – RS. We sought to investigate the role of managers facing the inclusive public politics, considering the educational context in which students are immersed. It was possible to conduct a theoretical discussion where it was possible to link the fields of inclusive education, public politics and school management. These aspects were evidenced throughout the discussion and allowed a reflection facing the new discursive productions that are being questioned in the context of special education. Reflective interviews were held with five teachers of special school, who answered questions about the possibilities of educational inclusion of students. The arguments of these individuals reveal a concern with the continuity of the educational process of their students within the comprehensive system involving the issue of formation and structure of the school team.

Keywords: Public politics of inclusion, school management, special school.

¹ É graduada em Educação Especial (2008), Especialista em Gestão Educacional (2009), Especialista em Educação Ambiental (2009), Mestre em Extensão Rural (2011) e Mestre em Educação (2012) pela Universidade Federal de Santa Maria.

² Pedagoga- Hab Séries Iniciais e Mat. Pedagógicas pela Universidade Federal de Santa Maria (1990). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1996). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003).

1. Situando o estudo

Visando problematizar a realidade encontrada dentro do contexto de uma escola especial de Santa Maria-RS, procuramos nesse estudo discutir o novo paradigma de inclusão balizado no processo de instauração das políticas públicas da educação para todos (1990).

Essa declaração foi referência de políticas públicas posteriores, como a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais em 1994, denominada Declaração de Salamanca e o Plano Nacional de Educação (2001), cuja principal meta é garantir que o sistema educacional se transforme efetivamente em um sistema inclusivo. Sob formatação legal da resolução CNE/CEB N.º2, de 11 de setembro de 2001, as escolas especiais configuram-se como um atendimento de caráter extraordinário, no princípio de aquisição da autonomia e convívio social.

Partindo desses levantamentos, coube fomentar, através dos relatos diretos dos professores e gestores de uma escola especial de Santa Maria - RS, a discussão sobre o processo inclusivo dos alunos dessa instituição, bem como suas condições de inserção no sistema de ensino regular. Para tanto, foi preciso discutir a escola especial diante do novo paradigma inclusivo. Buscou-se analisar a visão representativa dos gestores/professores dessa instituição sobre as novas formações desse processo, tendo em vista que o papel social e legal da escola especial está sendo ameaçado por diferentes representações das políticas públicas.

A partir de experiências acadêmicas³ na escola especial, objeto desse estudo, foi possível perceber que muitos alunos não têm condições de enfrentar a realidade de uma escola comum inclusiva, considerando que esse processo muitas vezes não demanda de estrutura suficientemente satisfatória, necessária para a inclusão, ocasionando frustração e prejudicando o desenvolvimento de tais sujeitos. Nesse sentido Almeida (2002, p. 127) comenta: “[...] cria-se uma nova retórica que reafirma o esforço de inclusão formal, sem se aprofundar o enfrentamento dos fatores mais amplos que estão na origem da situação vivida”.

Outro ponto que se evidencia é que o aluno, ao atingir a adolescência esta sob uma expectativa maior da sociedade, a qual espera produção de desenvolvimento físico e mental do mesmo (RIBAS, 2003). No entanto o que acontece muitas vezes é um sentimento de frustração social quando se trata de alguns alunos de escolas especiais, as quais atende somente jovens e adultos.

Nessa direção, buscamos investigar questões significativas que abrangem uma perspectiva polêmica no âmbito da escola especial com referência a políticas públicas atuais da educação inclusiva. Ou seja, no combate a exclusão, muitas vezes, instala-se uma lógica de “inclusão” de todos, sem rever a qualidade de ensino desses alunos. Há também conceitos pré-definidos, os quais vêm sendo constituídos através dos discursos oficiais, perpassando muitas vezes a noção da chamada educação inclusiva.

Com isso a relevância dessa discussão emerge em um momento crucial do novo paradigma de inclusão, onde muitos questionamentos são feitos quanto à efetividade desse processo. Para possibilitar uma reflexão direcionada a situação dos alunos de escolas especiais frente às políticas públicas atuais, propomos analisar as representações dos professores (gestores) de uma dessas instituições, a qual se configura como pioneira no ensino especializado em Santa Maria- RS.

A pesquisa se direcionou a análise de três categorias as quais abordam objetivos como: as concepções dos professores frente a efetivação das políticas públicas inclusivas, tendo como

³ Essas experiências foram proporcionadas através de atividades de práticas e orientações de estágio acadêmico supervisionado pelo curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria – RS.

parâmetro os alunos da escola especial; a estruturação de uma gestão participativa e a discussão de aspectos relativos as condições inclusivas dos alunos da instituição.

2. A Escola Especial na perspectiva da educação inclusiva

Com o atual paradigma da inclusão, a escola tem o dever de adequar-se as necessidades do aluno e respeitá-lo em sua diferença (SASSAKI, 1997). Surge então uma problemática em torno da obrigatoriedade desse processo sob um ponto de vista negativo. Isso se reflete no despreparo de muitas escolas ditas inclusivas, sendo que um dos aspectos mais importantes destacados pelas políticas públicas é a necessidade de habilitar profissionalmente e estruturar o espaço físico dessas escolas. “Mergulha-los em um meio normal sem as devidas precauções, testemunha uma ignorância grave dos mecanismos de aprendizagem destes sujeitos que podem ter uma consequência grave, ou seja, o crescimento do retardo” (IDE, 1997, p. 212).

O sucesso da efetivação das políticas públicas inclusivas no ambiente escolar depende essencialmente do processo de gestão promovido dentro das escolas, buscando uma sensibilização e estimulando a formação continuada a fim de capacitar principalmente profissional para o trabalho inclusivo. No entanto, é preciso compreender, que muitos professores não habilitados e despreparados para esse trabalho poderão sofrer um desgaste profissional, prejudicando principalmente o aluno incluído. Nesse sentido, evidencia-se que a “[...] inclusão é um processo que vai ocorrer por decreto de legisladores!” (CARVALHO, 2004, p. 204), dependerá sim de um conjunto de fatores, comunitários, escolares e familiares, não podendo ser vista apenas como uma função governamental.

Sassaki (1997, p.117) comenta

Essa preparação deverá ocorrer em sala de aula, em setores operacionais da escola e na comunidade. Deverá Haver ação conjunta do diretor e dos professores da escola, das autoridades educacionais, dos profissionais e da educação especial e/ou de reabilitação, dos líderes do movimento dos portadores de deficiência e representantes da comunidade.

De qualquer forma, as leis estão postas e evidentemente sendo implementadas. No entanto, a sociedade ainda impregnada de preconceitos, não irá obrigatoriamente, aprender a gostar e aceitar dos deficientes apenas por uma imposição política. Os alunos com necessidades especiais não podem arriscar-se a passar por situações de exclusão, por isso, o processo inclusivo deve ser minucioso e com garantia de sucesso.

As escolas especiais entrariam como suporte de preparação para que o aluno possa enfrentar esse processo de forma mais facilitada. Ide (1997, p. 213) comenta o papel da escola especiais no sentido de “[...] contribuir com as escolas regulares na provisão e fortalecimento dos conteúdos curriculares, métodos de ensino compatíveis às necessidades individuais dos alunos ali integrados.” O que acontece é que muitos alunos, já inseridos nessas instituições, e que apresentem comprometimentos cognitivos severos, são encaminhados para escolas regulares, sofrendo ainda mais com a exclusão e não se adaptando adequadamente ao novo ambiente, retornando, conseqüentemente as escolas especiais. Figueiredo (2002, p.68) destaca que “[...] Inserir na escola aqueles que dela foram excluídos, sem que esta seja redimensionada dentro de um novo paradigma, é dar continuidade ao movimento de exclusão”.

É possível, portanto, problematizar aspectos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que em sua proposta generaliza a inclusão exigindo que todos os alunos, independente de seu nível ou grau de comprometimento, sejam integrados ao ensino comum. O objetivo principal desse regimento é

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (MEC/SEESP-PNEEPEI, 2008, cap. IV)

Afirma ainda, no cap VI, que

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum

Essas concepções limitam o papel do ensino em escolas especiais sugerindo ainda que as mesmas não sejam necessárias, havendo uma substituição gradativa desse serviço dentro da escola regular. Essas relações inferem na descaracterização da escola especial, a qual toma outros formatos que estão sendo postos na perspectiva da educação inclusiva. Ou seja, alunos com comprometimentos cognitivos e funcionais severos, mesmo com o atendimento educacional especializado, deverão obrigatoriamente ser incluídos.

Tomando essa mesma direção, é possível perceber atualmente muitas críticas a escola especial, baseadas na denotação de “depósito de deficientes” e na imagem segregacionista, evidenciadas no histórico dessas instituições. Essas concepções são, muitas vezes, precipitadas e desinformadas, pois não se questiona ou se revê os aspectos financeiros e profissionais de algumas instituições especiais públicas, que, ao contrário da escola regular, não recebem investimentos necessários para que o aluno especial tenha garantias efetivas de desenvolvimento.

Se os encaminhamentos políticos da educação especial continuarem nessa direção, os alunos especiais, que não forem incluídos com sucesso, poderão ficar em casa, tendo em vista que a família não terá mais a opção de procurar uma escola especializada pública, voltada ao atendimento pedagógico e de socialização.

Assim, não há chances para erros, pois os alunos não podem ser cobaias de uma experiência que pode não ter êxito. Precisamos entender que a “[...] idéia é muito mais ampla do simplesmente inserir no ensino regular a criança com deficiência” (FIGUEIREDO, 2002, p. 67). Esse processo ainda é muito discutido e questionado, considerando a falta de estrutura pedagógica de muitas escolas ditas inclusivas. A educação, considerada para todos, vem muitas vezes ao desencontro de nossa realidade de ensino.

3. Procedimentos, contextos e materialidade do estudo

O estudo foi desenvolvido em uma abordagem qualitativa, sendo que foram realizadas análises aprofundadas de aspectos do conteúdo discursivo que envolvem o processo da investigação. A pesquisa qualitativa trabalha com crenças, valores e atitudes abordadas e empregadas no aprofundamento de fatos dentro da complexidade específica dos grupos envolvidos. Segundo Bicudo (1997, p. 54) “A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada [...]”.

Tendo em vista o contato prévio, proporcionado pelo estágio acadêmico e orientações na instituição, contexto do estudo, as relações interpessoais com professores e alunos forma evidenciadas, facilitando o acesso e a flexibilidade da investigação. No entanto, é preciso lembrar que existe uma relação constante entre pesquisador e descobertas, que acontecem a partir das ações investigadas dentro do contexto da pesquisa.

Segundo Chizzotti (2006, p.80) a pesquisa deve “[...] ser o desvelamento do sentido social que os indivíduos constroem em suas interações cotidianas”. É sob essa perspectiva que se fundamenta a metodologia desse estudo, sendo que visa reunir o “[...] *corpus*⁶ qualitativo de informações” (CHIZZOTTI, 2006, p.85).

Utilizou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista reflexiva, envolvendo os gestores da escola que fizeram parte do estudo. A entrevista reflexiva proporcionou uma orientação atrelada à pesquisa qualitativa, tendo em vista as relações interpessoais já estabelecidas entre pesquisador e pesquisado. O caráter aberto e reflexivo desse instrumento garantiu a constituição da entrevista em um processo de discussão e análise, “[...] tanto porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto a busca de horizontalidade” (SZYMANSKI, 2004, p.15).

Esse processo permite que o entrevistador interfira na fala do entrevistado, ou mesmo articule questões já discutidas, promovendo uma interação reflexiva e possibilitando que o entrevistado mude ou enfatize sua opinião sobre a resposta. Com isso, o entrevistado fica livre para expressar seus conhecimentos, sendo que o mesmo “[...] descobre ser dono de um conhecimento importante para o outro” (SZYMANSKI, 2004, p.13).

Szymanski (2004, p. 10) comenta ainda que esse instrumento possibilita o acesso a “[...] conteúdos a serem investigados, fatos, opiniões sobre fatos, sentimentos, planos de ação, condutas atuais ou do passado, motivos conscientes para opiniões e sentimentos.” Tais subsídios, fundamentais para o sucesso da entrevista, garantiram as especificidades e peculiaridades do estudo, contribuindo para um melhor resultado e um processo facilitado na análise dos dados obtidos, sendo que as questões foram abertas e flexíveis a mudanças.

As informações recolhidas foram trabalhadas por meio da Análise de Conteúdo o qual segundo Bardin (1977, p. 38) caracteriza-se por ser: “[...] um conjunto de técnicas de análise dos dados, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos, obter indicadores que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens”.

Ou seja, permitindo assim, considerar as concepções e idéias dos entrevistados, levando à uma reflexão sobre as questões propostas, podendo serem repensadas ao longo de etapas do estudo. Esse processo “[...] requer que as descobertas tenham relevância teórica” (FRANCO, 2005, p.16), e se fundamentem a partir de conhecimentos e finalidades do pesquisador.

Chizzotti (2006, p. 98) comenta que “O objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Ainda segundo o autor, esta técnica facilita a organização das informações, permitindo diminuir ou categorizar as informações obtidas.

Para formular as categorias em análise de conteúdo, foi preciso muita concentração e dedicação, sendo que se seguiu um caminho próprio e intuitivo, ou seja, “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (Franco 2005, p. 57).

O estudo revelou um papel restritivo e focado em um interesse específico, selecionando e priorizando os dados significativos para o investigador. Franco (2005, p. 60) comenta que

⁶ Explica o “corpus”/”corpos”

Um conjunto de categorias é produtivo desde que concentre a possibilidade de fornecer resultados férteis. Férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados relevantes para o aprofundamento de teorias e para a orientação de uma prática crítica, construtiva e transformadora

A partir dessas orientações, foi possível identificar nesse estudo três categorias de análise, as quais focalizam seus resultados na discussão das políticas públicas inclusivas, a estruturação pedagógica dentro dessa escola especial e o processo de inclusão dos alunos inseridos na instituição. Esse processo de definição partiu de constantes reinterpretações no desenvolvimento do trabalho, permitindo a elaboração dessas diferentes versões categóricas, as quais foram sendo lapidadas ao longo do processo de análise. A identificação dos profissionais, sujeitos desse estudo, foi referenciada pelas letras A, B, C, D e E.

3.1 Políticas públicas de inclusão: diferentes olhares

Essa categoria analisa as concepções expressas pelos professores sobre a efetivação as políticas públicas inclusivas. Tais profissionais abordaram questões referentes a diferentes aspectos negativos na implementação dessas políticas. Isso é evidenciado na fala da professora “A”

[...] as leis são feitas muito utópicas, e daí tu tem que se virar, a escola tem que se virar, não existe investimento, as políticas públicas são muito limitadas, na nossa prática do dia a dia e a gente vivencia situação que não é possível na integridade incluir.

Muitas das considerações postas nas políticas públicas se distanciam da realidade encontrada em escolas especiais, desconsiderando a real situação dos alunos que frequentam esse sistema de ensino. Ou seja, há uma preocupação social e governamental na inclusão educacional de todos os deficientes. Entretanto muitos aspectos relativos a comprometimentos severos dos campos funcionais e cognitivos de alguns desses alunos, acabam não sendo relevantes diante as políticas públicas.

A Declaração de Salamanca (1994, p.10) afirma que “[...] as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades”.

Essas concepções submetem a obrigatoriedade das escolas regulares em atender alunos com necessidades especiais e a elas incumbem o dever da efetivação inclusiva, ou seja, desconsiderando hipóteses relativas à centralidade de atendimento ao aluno com deficiências severas, generalizando o sistema de ensino a esses alunos.

Mas é imprescindível destacar que os professores não demonstram uma rejeição às políticas públicas, encarando-as como essenciais para uma organização educacional e garantia legal para os alunos com necessidade especiais. Essas concepções vêm ao encontro da importância das políticas públicas para tentar reverter o histórico de exclusão social e educacional vivenciado pelas pessoas com deficiência. Sobre esses aspectos, muitas considerações são plausíveis nas representações políticas, deixando claro essas garantias legais quanto o acesso aos sistemas de ensino. Esses são fundamentos essenciais para difundir e garantir o respeito às pessoas deficientes. É preciso admitir o discurso perfeccionista das políticas públicas, onde dá providências para os deficientes em todos os aspectos da inclusão.

Nessa direção emerge a questão entre teoria e prática, a qual vem se distanciando da realidade da academia, ou seja, ao passo que a teoria é o princípio da organização de documentos legais, a prática fica inerente, mas também submetida a essas concepções. Todo o conhecimento deve estar interligado a ação, por isso a importância de se considerar aspectos teóricos e práticos intrínsecos, para se projetar assim resultados reais e possíveis (IMBERNON, 2002). É essa sintonia entre conhecimento teórico-prático que irá solidificar o exercício da profissionalidade docente.

3.2 Estruturação pedagógica escolar

A análise dessa categoria procura considerar a proeminência das discussões reflexivas entre os professores, na escola, frente ao processo de inclusão, bem como a relevância da implementação de um projeto político pedagógico nessa instituição.

As evidências constatadas nas falas dos professores permeiam entre vários aspectos importantes no processo de gestão escolar. Referindo-se a promoção da escola em momentos reflexivos sobre o paradigma de inclusão, alguns professores destacam que

(...) a gente faz um cronograma, as colegas trazem assuntos a gente faz debates, pra gente, também ir se enriquecendo um pouco (professora “A”).

(...) nas reuniões pedagógicas, ficam um tema, pra gente apresentar, cada colega apresenta uma pauta ... trabalhamos muito nisso, eu mesma trouxe, a diversidade, toda a parte da inclusão a diversidade, então isso aí é bom, porque a gente vai dando continuidade nesses temas também, então, aí tu procura um tema e trabalha ele (professora “D”).

Isso já é um hábito aqui na nossa escola, a gente sempre se junta pra falar coisas importantes sobre a educação mesmo. A inclusão é um tema bastante abordado por nós, até nos nossos intervalos, a gente esta sempre discutindo (professora “E”).

Com isso, fica evidente que o processo de gestão da escola vem se configurando com a preocupação na atualização e discussão sobre os aspectos inclusivos. Essas ações refletem na aquisição de conhecimentos desses professores, bem como no exercício de suas práticas (LUCK, 1989). Os momentos de reflexão, administrados e propostos pela gestão, são fundamentais no contexto escolar, e se tratando de uma escola especial, há uma inquietação maior nesse aspecto, tendo em vista que o novo paradigma de inclusão esta sendo posto como evidencia no sistema de ensino.

Nesse sentido, toma destaque, a troca de experiência proporcionada nessas discussões, evidenciado pelas professoras

É uma troca, porque ai tem aqueles grupos, que nem eu, que ficam aqui dentro, que só vem pra escola especial, e tem o pessoal que é do estado, município que anda nas outras escolas, que circulam, que tem três turnos, então andam pelo menos três escolas, então esse pessoal que circula mais sempre tem uma visão diferente” (professora “C”).

(...) tem professoras que trabalham na escola regular também, ai elas vão nos contando as experiência, como a inclusão esta acontecendo (professora “E”).

Esses relatos reafirmam a idéia de construção do conhecimento em novas experiências e da preocupação desses professores com as ações e resultados do processo de inclusão fora da instituição a qual trabalham. Essas são práticas de organização e gestão da escola, a qual caracteriza um grupo docente reflexivo, crítico e unido em uma gestão participativa.

Ganha destaque aqui a fala da professora “E”

A gente discute as temáticas e também problemas da escola, são debatidos por todos, todo mundo opina, sobre o aluno que esta com problema, sobre a administração financeira, e esse ano a gente continua (...) e é assim, todo mundo junto, porque os problemas são enfrentados por todos.

Segundo Lück (1998) a gestão já conjectura a concepção de participação, ou seja, o trabalho conjunto de um grupo analisando e agindo em diferentes situações. Isso se explica porque “o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva” (LUCK,1996, p. 37). O trabalho coletivo promove uma articulação entre todos os segmentos da instituição sendo essencial para organizar e sustentar as ações docentes.

No entanto, mesmo caracterizando uma gestão escolar coerente e participativa, a escola não apresenta, até o momento desse estudo, um documento curricular estruturado, o que traz uma perturbação unânime entre os professores

É fundamental, sabe como se a gente trabalhasse no escuro, tateando as coisas. E ai a escola muitas vezes faz bobagem, se perde por que ela não tem esse, esse projeto (...), ela não tem uma linha sabe, ela fica meio solta. Se perde muito (professora “C”).

Pois é, essa é uma preocupação individual dos professores daqui, porque a gente tem que fazer esse PPP, a gente fica meio perdido sabe, a gente tinha que ter esse documento pra nos orientar na questão da inclusão, até mesmo nas políticas públicas, acho que tinha que ter uma referência teórica pra gente poder pesquisar, se atualizar (professora “E”).

Os argumentos, expressos pelos professores, mostram a apreensão frente suas próprias ações docentes, tendo em vista a falta de uma composição curricular que dirija e sustente suas práticas. Conforme a LDBEN 9394/96, o PPP está assegurado no capítulo IV, nos seguintes artigos:

Art. 12: 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; (...)

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

Art. 13: Os docentes incumbir-se-ão de:

I- participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II- elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

Art. 14: Os sistemas de ensino definirão as normas e a gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.

A estruturação de um Projeto Político Pedagógico (PPP) é fundamental para a orientação, organização e planejamento da escola. Esse instrumento é considerado a identidade da instituição, sendo ele um documento gerenciador de princípios, estratégias e preceito que norteiam as ações pedagógicas. Portanto, essa ferramenta torna-se essencial dentro de um contexto escolar para auxiliar na busca de prioridades entre pais, professores e alunos (LIBÂNEO, 2005).

Para isso, é preciso voltar à compreensão da gestão participativa, onde fica implícito discussões específicas da situação política, administrativa e pedagógica da escola, a partir das quais irão dar suporte para construção de um documento curricular. Para Veiga (1995 p.56), o PPP deve “basear-se naquilo que a escola possui de particular, levando em conta seus limites, recursos materiais e humanos, enfim, sua história”. Esses aspectos devem ser procedentes de discussões dentro da escola, incluindo os interesses da comunidade, considerado a autonomia e a gestão democrática¹¹ da instituição. Libâneo (2005 p.345) define o projeto político pedagógico como sendo um documento colaborativo dos professores sobre as atividades escolares o qual “reflete as intenções, os objetivos (...) da equipe escolar, tendo em vista um processo de escolarização que atenda a todos os alunos”.

Essas concepções são levantadas pela professora “A”

Eu acho que o projeto político pedagógico é a essência de qualquer escola, sem traçar metas e sem estar bem claro o que você quer é complicada a caminhada. Cada um caminha de uma forma, em uma direção, e quando tu tem bem claro a tua proposta de trabalho a tua filosofia aquilo que tu que buscar com o grupo, construído com o grupo e por todos os segmentos da escola é bem mais fácil a caminhada, mas a gente quando não tem bem claro isso complica também, e eu acho que é a essência de uma escola o plano político pedagógico. Metas bem definida, ações definida, filosofia definida, isso a gente sente muita falta, eu sinto quando não tem isso bem claro.

Nessas considerações é possível identificar a inquietação da professora quanto ao desenvolvimento do seu trabalho, mas é perceptível também seu entendimento relativo à construção e implantação de um PPP na escola. Veiga (1995, p. 56) considera importante “[...] que as decisões institucionais partam da prática cotidiana, sendo, portanto, necessário conhecê-la, identificando suas características e formas de expressão”.

Essa percepção vem ao encontro do modelo de gestão democrática na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico na escola, a qual deve identificar das necessidades que possui, visando superá-las, definindo assim as especificidades do seu contexto educacional.

3.3 Aspectos do processo inclusivo dos alunos da instituição.

Nessa categoria, os professores apontaram e discutiram algumas garantias educacionais precisas para efetivação de um processo inclusivo de alunos deficientes.

Segundo relatos da professora “B”, os alunos da escola “(...) são incluídos e depois retornam. Dos 100% incluídos, 98% retornam, não se adaptam, não souberam ser trabalhados

¹¹ Esse termo é entendido sobre o aspecto de práticas sociais democráticas constituídas pela escola, sendo que a sua qualidade esta sujeita a cooperação e participação de todos os membros da escola. (LUCK, 1996).

aonde foram”. Tal relato ganha destaque pelo seu desconfortante dado estatístico, sendo essa uma das maiores preocupações entre os professores. Isso gera um efeito de fracasso e frustração causado nos alunos, na família e na própria escola. Essa é a perspectiva da inclusão de muitos alunos que frequentam a escola especial, não pela sua atual qualidade de ensino, ou mesmo sua capacidade cognitiva, mas pela (in)competência de muitas escolas ditas inclusivas, as quais não tem preparo para o trabalho com esses alunos. A esse respeito a professora “A” completa *“O que as escolas fazem? Muitas delas sem nenhuma estrutura, sem nenhuma informação, elas colocam o aluno frente ao professor (...) não pode também colocar “goela” abaixo”*.

Logo, a inclusão sendo legalmente obrigatória, traz consigo um problema estrutural, físico e pedagógico às escolas que não se encontram capazes de efetivar essas mudanças. Em decorrência desses aspectos Almeida (2002, p.128) questiona

Até que ponto esse projeto educacional não representa um refinamento da exclusão, na medida em que pode estar viabilizando uma escolaridade de menor qualidade aos alunos já vitimados pela exclusão? Estamos vivendo a inclusão excludente?

Não se trata de um desânimo coletivo entre os professores, mas uma constatação diante suas dificuldades diárias de trabalho. Também há uma consciência desses profissionais de que a inclusão é precisa, mas os questionamentos vêm ao encontro das condições em que esse modelo esta sendo posto. Essa preocupação esta pautada no trabalho do professor da sala de aula comum, no seu preparo profissional, psicológico, e físico para tal responsabilidade. Quanto a isso a professora “C” relata: *“é difícil para um professor que tá ali a vinte anos, (...) com sua rotina, com suas dificuldades com suas turmas enormes (...)”*.

As políticas públicas desconsideram ou se alienam a essas concepções, quando trata da obrigatoriedade da educação inclusiva nas escolas regulares. Isso é perceptível em um trecho da Declaração de Salamanca (1994, p.10) onde consta que todas as pessoas que apresentem necessidades educacionais especiais “[...] devem ter acesso as escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades”.

Contudo, a centralidade educacional no aluno e a capacidade de atender suas necessidades tornam-se uma tarefa difícil, ou até impossível para um docente caracterizado na fala citada pela professora “C”. Almeida (2002, p. 128) comenta que “A idéia de inclusão educacional, regulamentada em leis e propagandeada em discursos, está longe de se concretizar em práticas educativas no interior dos sistemas de ensino”.

Ainda que se precise de uma orientação estrutural, profissional e de recursos humanos, na comunidade, na escola e na própria sala de aula, os pré-conceitos sociais estão impregnados na historicidade dos alunos com necessidades especiais. De fato, o que ainda se busca indiretamente é homogeneizar as diferenças, sob um discurso direto de inclusão de todos.

4. Alguns apontamentos finais

As reflexões sobre o processo inclusivo, geradas a partir das contribuições dialógicas dos professores da instituição especial foram sendo articuladas com a situação institucional e legal dos alunos que ali se encontram.

Não se toma como inviáveis as alocações políticas inerentes ao sistema inclusivo, mas se questionam pontos generalistas aos quais fazem referência. Tais orientações de certa forma eximem o papel do governo em efetivar essas ações. Existem diversos aspectos atrelados a essas concepções, no que se refere à estruturação organizacional das instituições envolvidas. Esse processo de transformação do sistema de ensino demanda uma mudança na gestão escolar, no sentido de qualificação profissional dos professores, planejamento político, estruturação física da

escola e a oferta de um atendimento especializado que de suporte para o processo inclusivo. Nessa composição é preciso que os professores trabalhem em conjunto, troquem experiências e que dinamizem suas práticas, para fins de promoverem da melhor maneira possível a aprendizagem de seus alunos especiais (SASSAKI, 1997).

Meira (2001, p.109) comenta que para se obter resultados possíveis nesse sistema inclusivo é preciso

[...] que as modalidades de assimilação de aprendizagem tenham compassos diferentes (...) não se trata de, estando na escola, apagar as diferenças (...). Esse é o desafio que os professores devem se propor a enfrentar: o de considerar que a homogeneidade é ilusória, e que estas crianças deverão ser demandadas a partir do estágio em que se encontram, sem que se funde o mito de que são “todos iguais”.

Essa compreensão vem ao encontro da fala de muitos professores, sujeitos dessa pesquisa, quando se referem a necessidade de diversas mudanças estruturais e pedagógicas no ensino regular para que possam atender os alunos especiais.

No entanto, considerando o perfil dos alunos de escolas especiais, pôde-se compreender que, em sua maioria há uma grande dificuldade de adaptação aos atuais modelos educacionais postos pela inclusão. E nesse sentido, pode-se referir à palavra “adaptação” desses alunos, sendo que muitos, com deficiência mental e funcional severa não tem um aparato de adequação por parte das escolas regulares, como deveria ocorrer.

Na realidade, as mudanças estruturais, referenciadas pelos professores, são vistas como utópicas para compreender as necessidades apresentadas pelos alunos dessa escola especial. Essas constantes geram um desconforto entre os professores da escola, os quais também criam expectativas de mudanças e de evolução no processo de ensino regular.

Segundo Ferreira (1993), esse desconforto também é iminente entre os professores da escola inclusiva. O autor destaca que não há uma preparação por parte da escola para esse atendimento, o que suscita nas famílias a desistência da escolarização de seus filhos, ou a procura por escolas especiais. O fato pertinente e de graves conseqüências psicológicas e afetivas é que muitos alunos de escolas especiais incluídos acabam retornando sob um discurso de não haver se “adaptado”, não conseguir um ensino de qualidade que atendesse suas necessidades e até mesmo de ter sofrido discriminação. Essa verificação evidencia falhas no processo inclusivo, e nos propulsiona a repensar o significativo papel educacional e também social das escolas especiais na vida de muitos alunos que freqüentam esses espaços.

Embora tenhamos a consciência de uma inclusão precisa e inadiável, é possível compreender que as formas totalitárias em que se apresenta esse paradigma estão desconsiderando, em muitos casos, especificidades mais severas apresentadas por alguns alunos. E no intuito de acatar em passo acelerado a pressões sociais e legais, não se revê quais as melhores formas de preservação educacional e moral desses indivíduos.

Tais ações retratam uma alienação quanto às condições de muitos alunos especiais. Não se trata de uma idéia antagônica quanto à inclusão desses alunos, mas sim de uma mudança radical no formato ideológico a qual esse sistema está sendo implementado.

Para que se garanta uma inclusão efetiva explanada em conhecimento e ações “[...] e não simplesmente melhore os índices oficiais (...) é preciso uma mudança qualitativa no trabalho educacional no interior das escolas. E isso não é possível implementar por decreto” (ALMEIDA, 2002, p.124). O grande desafio da educação inclusiva torna-se as representações postas pelas políticas públicas, em que parece prioriza implicitamente a quantidade e não a qualidade no ensino.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, M. I. **As alterações organizacionais e pedagógicas implementadas nos sistemas de ensino: políticas de inclusão?** Ed. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 3/4, p. 119-129, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BICUDO, M. A. V. **Pesquisa qualitativa em educação**. Piracicaba: Unimep, 1997.
- BRASIL, MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Portaria Ministerial nº 948/2007, Brasília, 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> Acesso em: 20 dez. 2010
- _____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução nº 2, Brasília, 11 de setembro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em 29 Abr. 2011.
- BRASIL, MEC. **Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação, Brasília: Senado Federal. 186p. 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>> Acesso em: 28 Abr. 2011.
- _____. **Lei de diretrizes e Bases na Educação Nacional** – Lei nº 9.394. Ministério da Educação, Brasília, 1996.
- CARVALHO, R. E. **Educação Inlusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FERREIRA, J. R. **A Exclusão da Diferença**. Piracicaba, UNIMEP, 1993.
- FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUSA, Vanilton Camilo de (Org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FRANCO, M. L.P.B. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2002.
- IDE, S. M. Integração do Deficiente Mental: algumas reflexões. In. MANTOAN, M. T. E. (Org). **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon. Editora SENAC. São Paulo, 1997.
- LIBÂNEO, J.C. **Educação Escolar; políticas, estruturas e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LUCK, H. **Ação Integrada**. Administração, supervisão e orientação educacional. 7. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1988.
- _____. **Gestão educacional: estratégia, ação global e coletiva no ensino**. In. FINGER, A. etal. Educação: caminhos e perspectivas. Curitiba: Champagnat, 1996.
- MEIRA, A. N. G. Contribuições da psicanálise para a educação inclusiva. In: _____. **Escritos da criança**. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2001, nº6, p. 103-110.
- RIBAS, J. B. C. **O que são pessoas deficientes**. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão/construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SZYMANSKY, H. (org). **A entrevista na Pesquisa em Educação: prática reflexiva**. Brasília Líber Livro Editora, 2004. Série Pesquisa em Ação.
- UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos**. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990.
- _____. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais**, Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 7 a 10 de Junh. 1994.
- VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico na escola: uma construção possível**. 15. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.