

IDEIAS ACERCA DOS PRINCÍPIOS E DIRETRIZES PARA UM SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO

Paola Karuliny Guarnieri¹

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo organizar algumas ideias acerca dos princípios e diretrizes para um sistema educacional inclusivo, utilizando documentos inseridos em um contexto mundial e, particularmente, na América Latina, que trazem reflexões a respeito da educação escolar voltadas à inclusão. A partir da análise desses documentos e de observações em escolas foi possível notar a concepção errônea que os gestores mantêm acerca dos sujeitos da inclusão educacional, acreditando que essa se refere apenas ao alunado da educação especial. Sobre o ideal de uma educação inclusiva, foram traçadas propostas de planejamento e administração direcionadas ao projeto político-pedagógico das escolas.

Palavras-chave: Sistema educacional inclusivo. Educação escolar. Planejamento. Administração. Projeto político-pedagógico.

IDEAS ABOUT THE PRINCIPALS AND GUIDELINES TOWARDS AND INCLUSIVE EDUCATIONAL SYSTEM

Abstract

This research aims at organizing some ideas about the principles and guidelines towards an inclusive educational system, using documents worldwide contextualized and, particularly, the ones relative to Latin America, which foster reflections about inclusive school education. Departing from these documents analyses and observations at schools it was possible to notice an erroneous conception of school principals about the subjects of educational inclusion, believing that it refers only to special education students. On the ideal of an inclusive education, it has been traced planning and administrating proposals focusing the schools political and pedagogical projects.

Key-words: Inclusive educational system. School Education. Planning. Administration. Political-Pedagogical Project.

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos. Membro do GEPEPDH. Contato: paolakguarnieri@gmail.com

Introdução

Nas últimas décadas, *inúmeras e significativas* têm sido as reflexões acerca da educação escolar e que, no contexto mundial e particularmente no da América Latina, têm gerado reformas nos sistemas educativos.

Tais reformas inspiram-se no direito de todos à educação, “em igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, inciso I da Constituição Brasileira de 1988), visando “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205).

Outros dispositivos, extraídos de documentos internacionais, que tratam de tal temática podem ser mencionados, tais como:

- a Declaração Universal dos Direitos Humanos que, há mais de cinquenta anos, proclamou o direito à educação a todas as pessoas;
- a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem² na qual consta que

a educação é um direito fundamental de todos, homens e mulheres, de todas as idades no mundo inteiro, embora sabendo que a educação não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social; entendendo que pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio e ambientalmente mais puro [...] (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, 1990)

- a Declaração de Salamanca e Linha de Ação³, elaboradas na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade que se inspira

no princípio da integração e no reconhecimento da necessidade de ação para conseguir “escolas para todos”, isto é, instituições que incluam todo mundo, reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada um (Declaração de Salamanca, 1994)

As citações acima servem de subsídios para organizar ideias acerca dos princípios e diretrizes para um sistema educacional inclusivo, do qual pretendo tratar ao longo deste artigo.

² Elaborada na Conferência Mundial de Educação para todos, em 1990, em Jomtien – Tailândia. A Conferência Mundial ocorreu pela colaboração conjunta do UNICEF, PNUD, UNESCO e Banco Mundial.

³ Traçada em 1994, em Salamanca, Espanha, a Declaração de Salamanca é de princípios, políticas e práticas para as necessidades educacionais especiais e representa um “extraordinário avanço ao estender, de uma maneira abrangente, as preocupações internacionais com o bem-estar dos portadores de deficiência à área específica da educação, no contexto do programa da UNESCO de Educação para todos”.

Segundo Carvalho (2010), vivemos em um mundo em que o processo de globalização se concretiza, predominantemente, pela mundialização da economia. Isso tem provocado mais competição e mais desigualdades entre os povos e no interior dos países em desenvolvimento, levando-os a conviverem com índices inaceitáveis de injustiça social.

Os reflexos desses índices de injustiça social podem ser sentidos na área da educação, apesar de os dirigentes dos diferentes países compartilharem de interesses comuns que encaminham para a superação do fracasso escolar – expresso em altos índices de evasão, repetência e baixo rendimento (ainda que mascarados por providências político-administrativas que não têm garantido a efetiva aprendizagem dos alunos)-, vivemos um enorme desafio de efetivação, na prática, dos direitos assegurados a todos, para que se beneficiem de uma educação de qualidade.

Inúmeras são as providências políticas, administrativas e financeiras a serem tomadas, para que as escolas, sem discriminações de qualquer natureza, acolham a todas as crianças,

independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, crianças deficientes e bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (Declaração de Salamanca, p.17)

As mudanças necessárias para uma “educação para todos” não acontecem em um estalar de dedos e não dependem apenas da vontade de alguns, portanto, não dependem apenas das políticas educacionais. Estas devem ser articuladas com as demais políticas públicas, particularmente, com as responsáveis pela distribuição de recursos financeiros, por programas de saúde, nutrição, bem-estar familiar, trabalho e emprego, ciência e tecnologia, transportes, desporto e lazer.

Para Carvalho (2010) um sistema educacional inclusivo é um sistema que procura enfrentar a fragmentação interna existente e que busca diversificadas formas de articulação, envolvendo todos os setores nacionais, além da cooperação internacional.

Princípios que fundamentam os sistemas educacionais inclusivos

De forma sintética, os princípios democráticos são os que fundamentam os sistemas educacionais inclusivos. A ideologia democrática, plural em sua essência, faz com que as escolas que integram tais sistemas sejam respeitadas e protegidas.

Sistemas educacionais inclusivos estabelecem programas, projetos e atividades que deveriam permitir o desenvolvimento pleno da personalidade dos indivíduos, fortalecendo o respeito aos direitos humanos e as liberdades fundamentais, proclamados na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Esses programas devem favorecer o entendimento, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos étnicos e religiosos; não de ser sensíveis às identidades culturais e linguísticas e respeitosos à diversidade e, por último, devem reforçar uma cultura de paz. A educação tem que promover não só a aquisição de habilidades, como a

prevenção, a solução pacífica dos conflitos e, também, valores sociais e éticos.⁴

Todos esses valores compõem o que denominamos de “princípios”. Estes, por sua conceituação como causa primária ou razão fundamental, traduzem os fundamentos axiológicos que inspiram e orientam os sistemas inclusivos.

Igualdade de oportunidades, respeito às necessidades individuais, melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem (respostas educativas das escolas), melhoria das condições de trabalho dos educadores, maior participação das famílias e da sociedade em geral, remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação são outros princípios que devem ser seguidos para se colocar em prática o que se concebe como sistemas educacionais inclusivos.

À luz de sua fundamentação axiológica, a educação inclusiva pode ser considerada como um processo que permite colocar valores em prática, sem pieguismos, caridade, filantropia, pois está alicerçada em princípios que conferem igualdade de valor a todas as pessoas.

O ideário dos sistemas educacionais inclusivos, nos quais os princípios e valores acima mencionados são cultuados, pode ser resumido como se segue, tornando-os efetivos para toda a população:

- o direito à educação;
- o direito à igualdade de oportunidades, o que não significa um “modo igual” de educar a todos e sim dar a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais, assim como no modelo de educação integrada;
- escolas responsivas e de boa qualidade;
- o direito irrestrito de aprendizagem para todos;
- o direito à participação de todos em todas as escolas.

Não se trata de tarefa fácil, mas, felizmente, também não se trata de “missão impossível”. Alicerçados nos princípios democráticos, sustentados por marcos conceituais e por resultados de pesquisas, devemos acreditar no potencial humano, com a certeza de que todos podem aprender e de que existe a vontade sincera de provocar mudanças.

⁴ Texto extraído do Marco de Ação de Dakar; adotado no Fórum Mundial sobre Educação, ocorrido em 2000 em Dakar; no Senegal. É considerado como o mais amplo balanço da educação básica realizado, pois, nele, fez-se a avaliação da educação para todos, a partir dos objetivos estabelecidos em Jomtien, em 1990, considerando-se as análises decorrentes de todas as seis conferências que tiveram lugar em 1999 e em 2000: a de Johannesburgo (África do Sul, 1999), a de Bangkok (Tailândia, 2000), a do Cairo (Egito, 2000), a de Recife (Brasil, 2000), a de Varsóvia (Polônia, 2000) e a de Santo Domingo (República Dominicana, 2000).

Diretrizes de um sistema educacional inclusivo

Frutos de debates e de análises de experiências, as diretrizes objetivam facilitar o processo decisório, sem que representem determinações ou imposições a serem seguidas “ao pé da letra”. Diretrizes apontam caminhos, mas as estratégias de ação deverão ser, rigorosamente, adequadas às necessidades de cada estado e, nestes, a cada região, preservando-se o princípio de equidade.

No Encontro Regional sobre Educação para Todos na América Latina, ocorrido em Santiago do Chile no período de 2 a 5 de abril de 2002, a Sra. Rosa Blanco – especialista que participa de programas da UNESCO/OREALC – propôs que a elaboração de planos nacionais de educação para todos deveriam seguir as diretrizes do Marco de Ação de Dakar e as de Santo Domingo (10 a 12/02/2000), destacando a importância deste último que foi além do de Dakar ao contemplar, como objetivo, a educação inclusiva.

A especialista enfatizou que tais planos não são paralelos aos já existentes, ao contrário, devem ser integrados a eles, gerando um novo texto, de teor técnico e político e que reflita consensos e compromissos (culplicitades) estabelecidos pelo conjunto da sociedade, avaliando-se os riscos que podem advir, caso os esforços não sejam bem-sucedidos.

Mais uma vez foi ratificada a concepção de sistemas educacionais inclusivos como resultado da participação de distintos segmentos da sociedade, tanto os governamentais como os não governamentais, bem como integrados pelos diferentes Ministérios e pela sociedade civil, tornando comum a responsabilidade da implantação e implementação de ações inclusivas.

Dentre as orientações propostas no Chile (2002) destacam-se:

- formular políticas educativas inclusivas e articulá-las com políticas intersetoriais de superação da pobreza, dirigidas às populações em situação de vulnerabilidade;
- incrementar a inversão de recursos para o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os meninos e meninas, adolescentes, jovens e adultos;
- garantir a equidade na distribuição de recursos públicos e privados para a educação e para o desenvolvimento social;
- valorizar o magistério por meio de medidas financeiras e pela melhoria das condições de trabalho;
- dispor e fazer cumprir as determinações legais, expressas de forma clara para que evidenciem as novas concepções sobre o caráter interativo das necessidades educacionais especiais, entendidas como um contínuo que tanto compreendem as necessidades comuns quanto as individuais e, dentre estas, as que são apresentadas por inúmeros estudantes para os quais se fazem necessários ajustes, recursos ou medidas pedagógicas diferentes das requeridas pela maioria dos estudantes;
- combinar centralização e descentralização, estimulando-se as práticas dialógicas, horizontais e verticais, bem como a autonomia da escola;

- criar redes de escolas que envolvam família e comunidades, levando as escolas a se tornarem instâncias prestadoras de serviços; fortalecer os sistemas de capacitação e acompanhamento dos educadores, gestores educacionais e familiares;
- continuar os processos de reforma curricular, optando-se por currículos abertos e flexíveis. Nesse sentido, as escolas devem oferecer adequações curriculares e individuais que se adaptem aos aprendizes com necessidades e interesses diferentes, facilitando aos docentes o trabalho na diversidade;
- promover programas de apoio e acompanhamento de estudantes de famílias pobres, afetadas pelas desigualdades socioeconômicas, para garantir seu ingresso e permanência, com êxito, no sistema educacional escolar.

Estas são algumas das diretrizes fundamentadas em princípios democráticos, que podem (devem) nortear a elaboração de Planos Nacionais de Educação para Todos, a partir do diagnóstico da situação de cada país, estado, região, comunidade, estabelecendo prioridades segundo cada realidade.

Os sujeitos da inclusão

Como processo a educação inclusiva está se desenvolvendo, apesar das inúmeras dificuldades que os sistemas têm enfrentado, particularmente pela complexidade dos desafios. Destes, os mais significativos são os atitudinais. A interpretação equivocada de que inclusão diz respeito, apenas, a portadores de deficiências tem gerado inúmeras resistências, não só à sua presença nas classes comuns como e, principalmente, no que respeita à valiosa contribuição do saber e do saber-fazer historicamente acumulados pela educação especial.

Será que há consenso, particularmente entre os gestores educacionais, quando nos referimos à educação inclusiva? O questionamento procede porque essa expressão tem sido mais usada pelo “grupo da educação especial” que a tem discutido em todos os espaços disponíveis, dentro e fora das escolas e das universidades.

Esse consenso errôneo, facilmente constatável (como acreditar que se trata apenas dos alunos da educação especial, a alunos portadores de deficiência ou as condutas típicas das síndromes neurológicas, etc.) tem gerado alguns equívocos quanto aos sujeitos da inclusão, pois a tendência predominante tem sido a de se pensar que a política de inclusão em educação refere-se ao alunado da educação especial, isto é, àqueles com deficiências e categorizados como tendo “necessidades educacionais especiais”.

Para muitos educadores (regentes de turmas, coordenadores pedagógicos, orientadores, supervisores, gestores educacionais), a inclusão em educação, é entendida como sinônimo de movimentação de todos os alunos das classes ou das escolas especiais para o ensino regular, pressupondo-se que a simples inserção desses alunos nas turmas ditas comuns significa que estão incluídos e integrados com seus pares “normais” e exercendo seu direito de cidadania de apropriação e construção do saber e do saber fazer.

Como consequência desse entendimento, que pressupõe o desmonte da educação especial, sobrevém a preocupação com o destino dos serviços ora prestados a esses alunos, bem como o daqueles profissionais que, neles, têm atuado. Resultando, muitas vezes, em

adultos institucionalizados, eternamente retidos em oficinas e classes especiais, afastados do sistema regular de ensino e da vida em sociedade.

A proposta inclusiva tem gerado alguns equívocos que podemos sintetizar como se segue:

- supor que é assunto específico da educação especial;
- acreditar que a proposta é dirigida, apenas, a alunos portadores de deficiência ou as condutas típicas das síndromes neurológicas, psiquiátricas ou com quadros psicológicos graves;
- supor que alunos com altas habilidades/superdotados não são sujeitos da proposta de inclusão educacional escolar;
- exigir diagnóstico clínico para promover a inclusão de deficientes no ensino regular;
- afirmar que o paradigma da inclusão “supera” o da integração;
- desconsiderar as necessidades básicas *para a aprendizagem* de qualquer aluno, banalizando essas necessidades e/ou atribuindo-as a problemas do indivíduo;
- confundir inclusão com inserção;
- privilegiar, na inclusão, o relacionamento interpessoal (socialização) em detrimento dos aspectos cognitivos;
- limitar a “leitura de mundo”⁵ à sala de aula, isto é, supor que a inclusão é um fim em si mesma quando na verdade é um processo contínuo e permanente que envolve a família, a escola, o bairro e a comunidade.

O Plano Nacional de Educação (PNE) deixa claro que a educação inclusiva vai além do alunado da educação especial, agregando as crianças que deveriam estar em creches, em pré-escolas e no ensino fundamental.⁶

A exclusão da escola de crianças na idade própria, seja por incúria do Poder Público, seja por omissão da família ou da sociedade é a forma mais perversa e irremediável de exclusão social, pois nega o direito elementar de cidadania, reproduzindo o círculo da pobreza e da marginalidade e alienando milhões de brasileiros de qualquer perspectiva de futuro (PNE, 2001, p. 16-17).

⁵ FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Autores Associados/ Cortez, 1982.

⁶ Estatísticas extraídas do PNE mostram que o número de matrículas no ensino fundamental é superior ao de crianças que se encontram na idade equivalente a este nível de ensino. Este inchaço nas matrículas do ensino fundamental decorre da distorção idade/série, a qual, por sua vez, é consequência dos elevados índices de reprovação.

Planejamento e administração escolar para a educação inclusiva

Cabe destaque a importância deste tema, principalmente no momento histórico atual no qual há maior participação da sociedade civil que, de forma mais veemente, proclama suas justas aspirações por uma educação pública em bases realmente democráticas.

Essa aspiração, que não é nova, pode ser sintetizada no ideal de “educação para todos”, tal como consta em vários documentos, em particular na Declaração Mundial de Educação para Todos, elaborada no evento de Jomtien (1990), na Tailândia.

Por ocasião da avaliação ocorrida entre 26 e 28 de abril de 2000, em Dakar, Senegal, foi reconhecido, com o consenso dos governos presentes à reunião, que

todas as crianças, jovens e adultos, em sua condição de seres humanos, têm direito de beneficiar-se de uma educação que satisfaça as suas necessidades básicas de aprendizagem, na acepção mais nobre e mais plena do termo, uma educação que signifique aprender e assimilar conhecimentos, aprender a fazer, a conviver e a ser. Uma educação orientada a explorar os talentos e capacidades de cada pessoa e desenvolver a personalidade do educando, com o objetivo de que melhore sua vida e transforme a sociedade (Marco de Ação de Dakar, 2000, p.8).

Podemos afirmar que essa citação contém os princípios da educação inclusiva, pois se trata de uma proposta – ou ideal- que nos leva a repensar o sentido da educação num mundo globalizado, marcado por guerras, hostilidades e por desigualdades sociais inaceitáveis e com o fantasma do fracasso escolar ainda existente, a despeito de todos os esforços para eliminá-lo.

A proposta da educação inclusiva precisa ser, definitivamente, entendida como um dever a ser assumido e concretizado pelo Estado, contando com a parceria da sociedade tanto no planejamento das ações quanto na administração de sua implantação e implementação.

Recorrendo ao dicionário⁷, encontro que planejar significa projetar, fazer o planejamento de, tencionar (de intenção) e que administrar⁸ quer dizer dirigir negócios públicos ou particulares, governar, dentre outras significações ligadas à ideia de tomar providências, no papel de dirigente.

Ora, se planejar contém a mensagem de antecipação do futuro com intenções determinadas, a administração deve estar a serviço da concretização dessas intenções, cabendo ao dirigente, chefe, gestor, tomar as providências cabíveis.

As ações de planejar e administrar mantêm, conceitualmente, íntimas relações que, nem sempre, concretizam-se na prática. Há planejamentos realizados em nível macropolítico (como o dos Ministérios) cabendo aos que ocupam cargos de chefia em nível micropolítico (como os dirigentes de escolas) executar as ações, tomando as providências

⁷ Aulete, Caldas, 2007, p. 778

⁸ Aulete, Caldas, 2007, p. 23

para tal e entre ambos, em nível intermediário, estão os planejamentos das secretarias de educação de estados e municípios e a do Distrito Federal (DF).

Temos, portanto, vários níveis hierárquicos de planejamento e administração: nos Ministérios correspondentes à área federal, onde as chefias, isto é, os administradores das secretarias existentes em suas estruturas organizacionais, coordenam grupos de planejamento setorial para, na sequência, tomarem as providências para a implantação das ações nas demais instâncias administrativas.

No caso da educação servem como exemplos de nível intermediário as secretarias de estado, de município e do Distrito Federal. Nestas esferas administrativas, os planejadores, à luz dos planos elaborados na esfera federal, como o Plano Nacional de Educação, também irão coordenar grupos de planejamento para a elaboração dos planos estaduais, municipais e do DF, conhecendo e respeitando as diferentes necessidades das áreas de sua abrangência.

Assim, para que os gestores educacionais se apropriem dos ideais, tornando-se cúmplices das intenções dos planejadores, faz-se necessário adotar metodologias de trabalho compartilhado, abandonando-se as tradicionais formas de planejamento em que este é, predominantemente, fruto dos trabalhos de técnicos com pouca experiência prática, em nível central.

Como comenta Kuenzer (1990), a superação da distância entre o previsto tecnocraticamente e o realizado efetivamente, mais que um problema metodológico, reflete uma questão política. Inclui desde um novo projeto de sociedade (com a devida base teórica e ideológica que permita identificar procedimentos que garantam a concretização das intenções), até o compromisso com a democratização da educação, removendo-se barreiras para a aprendizagem de todos e garantindo-lhes educação para toda a vida, em escolas voltadas para a paz. Para tanto, faz-se necessário reunir planejadores e administradores objetivando superar a distância mencionada por Kuenzer.

Deve-se ressaltar o quão importante é conhecer o que está ocorrendo no contexto educacional, fora das paredes dos gabinetes onde se discutem e se redigem planos de educação. Para que sejam pertinentes e adequados às realidades, é indispensável a interlocução com todos os companheiros que atuam em nível micropolítico, dentre os quais destaco aqueles que estão interagindo com os alunos, seja na condição de gestores e, principalmente, como regentes de turma. Seus depoimentos permitem aguçar o olhar crítico dos planejadores que, se forem da área, irão entendê-los melhor.

Além da tarefa de articular quem planeja com quem executa, o administrador/planejador terá como incumbência gerir a implementação das ações previstas para atingir os objetivos estabelecidos e que serão executadas nas e pelas escolas.

Nas escolas o processo ocorre com características semelhantes, sendo que os resultados das ações de planejar estarão concretizados no projeto político-pedagógico, documento que deve refletir, portanto, as intenções contidas no Plano Nacional de Educação e nos das esferas administrativas à qual as escolas pertencem.

Ainda que as escolas sejam autônomas para a elaboração de seus projetos político-pedagógicos, devem inspirar-se no plano de ação elaborado pela secretaria de educação à qual pertencem. Tais organizações, sejam estaduais ou municipais, buscam embasamento nas diretrizes propostas pela instância federal na área da educação, isto é, o MEC. Este, por sua vez, inspira-se em documentos nacionais e internacionais, particularmente aqueles elaborados por organismos dos quais é signatário. Com essas observações é possível reforçar a existência de hierarquias, cujas orientações precisam ser analisadas e devidamente

adaptadas às reais necessidades de cada escola, para constarem em seus planos pedagógicos.

Considerações sobre o planejamento e administração escola com ênfase no projeto político-pedagógico das escolas

A LDB 9394/96 determina que todas as escolas devem elaborar sua proposta pedagógica. Embora planejar o ano letivo seja uma prática usual, mesmo antes da orientação contida na nova LDB, suas características sempre estiveram mais próximas das de um calendário de atividades do que de um projeto político-pedagógico. Os documentos elaborados, geralmente, não continham questões filosóficas e pedagógicas e nem eram escritos sob a ótica da educação inclusiva. Segundo Richard Beckard, citado por Oliveira (1997), impõe-se

a necessidade de estratégias coordenadas e de mais longo prazo com o objetivo de desenvolver climas dentro da organização, maneiras de trabalhar, relações, sistemas de comunicações e sistemas de informações que sejam congruentes com as exigências prognosticáveis dos anos futuros. Foi a partir dessas necessidades que surgiram os esforços sistemáticos de mutação planejada, o desenvolvimento organizacional (Beckard apud Oliveira, 1997, p.32)

Esta citação contém ideias que nos permitem considerar, no desenvolvimento organizacional, aspectos estruturais da escola, sua cultura organizacional (maneiras de trabalhar) e o ambiente psicológico apresentado como “clima organizacional”, como sendo necessidades que precisam de mudança.

A cultura da escola tem sempre a “marca” de seu passado e dos valores e crenças cultuados no presente. A equipe gestora utiliza-se de métodos, os mais diversos, para elaborar o projeto político-pedagógico. Esta atividade vai desde a sua redação nos gabinetes, até as práticas participativas, envolvendo toda a comunidade de aprendizagem. *“Embora o poder permaneça vertical, processando-se de cima para baixo, ele perde a forma piramidal”* (Oliveira, op. cit., p.34).

A elaboração do projeto político-pedagógico para uma escola inclusiva, exige que a gestão seja democrática. E como o conceito de educação inclusiva precisa ser mais debatido, creio que convém iniciar as discussões para a elaboração do projeto com esse tema, procurando-se modernizar a cultura da escola com relação ao clima organizacional de liberdade de expressão e de respeito às incertezas.

Do mesmo modo que se defende a descentralização político-administrativa das ações do estado, do município e do DF, igualmente sugere-se que os vários segmentos organizacionais da escola tenham seus próprios espaços de discussão para apresentarem suas propostas ao coletivo, de modo a serem analisadas e, quando aprovadas, possam refletir o consenso da maioria.

Carvalho (2010) sugere alguns itens que podem orientar a elaboração do projeto político-pedagógico, entendido como um processo de construção contínua e não mais como um documento pronto, definitivo, escrito por poucos, mas que deve ser obedecido por todos os funcionários da escola.

No caso do planejamento e da administração escolar para a educação inclusiva, parece-me indispensável enriquecer a cultura da escola com práticas tais como: (a) conhecer as recomendações de organismos nacionais e internacionais; (b) atualizar a revisão teórica sobre aprendizagem e desenvolvimento humano, examinando-se a concepção de diversos autores; (c) analisar a base legal em vigência no Brasil, referente à educação; (d) discutir a filosofia de educação que se pretende adotar para estabelecer a intencionalidade educativa, as diretrizes curriculares nacionais, estaduais e municipais; etc. A esse conjunto de informações a serem criticamente analisadas costuma-se chamar de cultura na escola, esperando-se que seja absorvida em benefício da cultura da escola (Carvalho, 2010, p.106).

O “próximo passo” para a elaboração do projeto da escola – sua “carteira de identidade” – diz respeito à análise do que nela ocorre, considerando-se três grandes dimensões: a cultural, a político/administrativa em seus aspectos estruturais e funcionais e a da prática pedagógica em geral, e na sala de aula, em particular. Para tal análise é recomendado a construção de indicadores que facilitem a coleta de dados a serem organizados de modo a permitir análises quantitativas e qualitativas.

Essa etapa é das mais complexas, seja pela natureza da atividade em si mesma, seja pela nossa inexperiência de construir indicadores e, ainda, pela ameaça que qualquer processo avaliativo representa para os avaliados.

Feita uma avaliação do contexto educacional escolar e considerando a intencionalidade educativa estabelecida pela equipe, será possível estabelecer objetivos gerais e específicos bem como as diretrizes gerais e específicas para os grupos que a escola atende (educação infantil, ensino fundamental, etc.). As diretrizes permitem nortear a prática pedagógica em classes comuns para o trabalho na diversidade. Ainda devem fazer parte do projeto político-pedagógico os mecanismos de avaliação a serem adotados para o acompanhamento do próprio projeto, atualizando-o sempre.

Adotando-se essas sugestões, a equipe escolar disporá de elementos significativos para reorganizar seu sistema de ensino-aprendizagem. Provavelmente tanto o planejamento quanto a administração da escola estarão voltados para a operacionalização de ações mais democráticas no acolhimento de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais oferecendo-lhes, por direito de cidadania, a inclusão na aprendizagem e na participação.

O cumprimento desse direito deve estar introjetado em cada um dos que trabalham na escola, não mais por piedade, filantropia ou porque são ordens a serem cumpridas. A fase de debates e análises que deve anteceder à redação do projeto político-pedagógico tem, dentre seus objetivos, a mudança de atitudes frente às diferenças dos alunos, particularmente quando são mais significativas.

Considerações finais

Desde a Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, encabeçada pela UNESCO em 1990, inúmeras vem sendo as discussões e reflexões acerca de um sistema educacional inclusivo. Dirigentes de diferentes países que compartilham de interesses comuns, que encaminham para a superação do fracasso escolar, vêm tomando providências políticas, administrativas e

financeiras para superar o desafio de efetivação, na prática, dos direitos assegurados a todos para a garantia de uma educação de qualidade.

Inúmeras têm sido as barreiras para a implantação de um sistema educacional inclusivo, que englobam desde os níveis macropolíticos aos micropolíticos, estes representados pelos dirigentes de escolas e aqueles pelos Ministérios.

A partir da análise dos documentos citados ao longo do texto foi possível notar a íntima relação entre os princípios e diretrizes, elaboradas em encontros internacionais e nacionais sobre educação, e o projeto político-pedagógico com bases democráticas.

Foi possível ainda, traçar propostas para um projeto político-pedagógico que tragam questões que envolvam revisões teóricas sobre aprendizagem e desenvolvimento humano, análise da base legal vigente no país bem como as três grandes dimensões que englobam o universo escolar, como a cultural, a político/administrativa (em seus aspectos estruturais e funcionais) e a da prática pedagógica em geral, na sala de aula, em particular.

Penso que este artigo tenha apenas introduzido a ideia do que se concebe como sistema educacional inclusivo e as medidas para sua efetivação, trazendo assim, algumas questões que ainda permanecem sem respostas, tais como: quais são as medidas de avaliações propostas para essa nova realidade educacional? Quais práticas inclusivas que as escolas têm tomado e suas implicações? Qual será o percurso educacional daqueles alunos inseridos nas turmas do ensino regular caso não tenham adquirido as habilidades necessárias para frequentar o ensino médio, propedêutico ou técnico?

REFERÊNCIAS

AULETE, Caldas. *Dicionário Caldas Aulete da língua portuguesa*. Edição de bolso. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. CORDE. Declaração de Salamanca e Linha de Ação. Brasília: CORDE, 1994.

_____. Senado Federal. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília, CORDE, 1994.

_____. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, 9394/96

_____. Senado Federal. Constituição Federal de 1988.

_____. MEC. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001.

CARVALHO, R. E. *Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KUENZER, A.; CALAZANS, M. J.; GARCIA, W. *Planejamento e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

OLIVEIRA, D. A. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: _____. *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

UNESCO. *Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. 1990.

_____. *Educação para Todos nas Américas. Marco de Ação Regional*. Santo Domingo, 2000.

_____. *Educación para todos em las Américas: marco de acción regional*. Disponível em [:HTTP://www.unesco.cl](http://www.unesco.cl).>. Acesso em: julho 2013

_____. *Marco de Ação de Dakar*. França: UNESCO, 2000.

_____. *Em busca da equidade. Elaboração de Planos Nacionais de Educação para Todos na América Latina*. Informe Final. Santiago: UNESCO, 2002.

_____. *En búsqueda de La equidad: elaboración de los planes nacionales de educación para todos en América Latina*. Informe Final. Disponível em: [HTTP://www.unesco.cl](http://www.unesco.cl).>. Acesso em: julho 2013