

GESTÃO DEMOCRÁTICA, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENCONTRO DE POSSIBILIDADES?. Cláudio Rodrigues da Silva; Agnes Iara Domingos Moraes; Anna Augusta Sampaio de Oliveira (Faculdade de Filosofia e Ciência – UNESP – Marília). Eixo 5

Introdução

O objetivo do estudo é apresentar reflexões sobre a questão da educação inclusiva, gestão democrática e formação docente e suas implicações no currículo.

A inclusão escolar está prevista na legislação (BRASIL, 1996), mas as condições objetivas isto é, reais, estão muito aquém do mínimo necessário para sua consecução (GLAT, 2010; PLETSCHE, 2010). Diversos fatores contribuem para esse distanciamento e, conforme apontam Oliveira e Drago (2011) “é preciso que os sistemas de ensino busquem formas de constituição de práticas inclusivas, as quais dependem, em grande medida, das providências político-administrativas geradas no âmbito da gestão pública, seja na esfera nacional, estadual ou municipal”. Sem desconsiderar a importância das garantias legais e os complexos, múltiplos e indissociáveis fatores envolvidos, alguns sobressaem, isso porque, em termos, podem facilitar, dificultar ou até mesmo inviabilizar o processo de inclusão. Um deles é o currículo.

Para Coll (2000, p. 32), “[...] a mudança curricular é uma condição necessária para realizar uma reforma educacional que aspire a melhorar a qualidade da educação.” Todavia, a melhoria na qualidade de ensino implica mudanças naquilo que é ensinado e aprendido, ou seja, envolve currículo. No entanto, é preciso não perder de vista ser o Projeto Político-pedagógico (Projeto) o “instrumento mediador de um processo de construção da educação com qualidade para todos” (ABDIAN; OLIVEIRA, 2011) e é neste contexto que se instala a discussão do currículo como elemento sintetizador das discussões coletivas que ocorrem no interior da escola.

Os processos de ensino e de aprendizagem são imbricados com a questão curricular que, por sua vez, impacta nos programas, avaliações, metodologias, gestão, entre outros. O currículo é uma das formas mais eficazes de controle velado ou explícito do sistema educacional, principalmente pelas avaliações externas (TORRES SANTOMÉ, 2003), mas, ao mesmo tempo, pode ser ele, o currículo, fator de mudança, exercendo, entre outras, de acordo com González (2002, p. 128), uma finalidade sociopolítica, de flexibilidade, abertura, autonomia e adequação em direção à uma escola para todos – o que chamamos hoje de inclusão escolar –, e cujo conceito implica, da mesma forma, a discussão sobre gestão democrática e da formação docente e de gestores.

Método

Trata-se de pesquisa documental e bibliográfica. São pesquisados documentos oficiais do governo federal brasileiro, agências internacionais e bibliografias relacionadas à gestão democrática e à educação inclusiva.

Gestão democrática

A gestão democrática na escola pública também é prevista em lei (BRASIL, 1996). Da forma como está organizado o sistema de ensino, a rigor, uma gestão democrática é inviabilizada, pois não há como democratizar a gestão se não há autonomia financeira nem curricular. Uma gestão democrática é indispensável para uma escola que tenha como perspectiva, não só no plano mediato como no imediato, a inclusão escolar, pois, por mais óbvio que pareça, pressupõe a presença de todos na escola, sem exceções, que, por sua vez, pressupõe participação democrática de todos os atores do processo educativo.

As questões relacionadas ao currículo têm a maior parte das decisões tomadas em nível macro, ou seja, secretarias municipais ou estaduais e Ministério da Educação, o que exclui dos processos decisórios os segmentos do nível micro, isso é, aqueles lotados nas escolas – estudantes e suas famílias, professores, coordenadores, diretores e outros funcionários da escola -, segmentos esses que, em tese, são (ou deveriam ser) os maiores interessados e com poder de decisão sobre o processo educacional. Isso, porém, não justifica imobilismo ou falta de perspectivas, pois, mesmo em se tratando de margem mínima, esta deve ser utilizada pela escola, com vistas à constituição de uma escola para todos, pois não se deve esperar as condições ideais, mas, sim, agir a partir das condições possíveis para cada momento.

Em nível que pode ser considerado micro, há alguns fatores também importantes, apesar de limitados, com vistas à prática democrática, dentre eles, o diagnóstico, o planejamento e o Projeto. Teoricamente, se, conforme previsto nas legislações, os segmentos que compõem a escola e as comunidades participassem, de fato, desde a concepção à execução desse processo, alguns resultados, mesmo que de reduzido impacto, poderiam contribuir para avanços no ideário de uma escola para todos e

[...] se constituírem em sinalizações práticas a sua construção e o enfrentamento coletivo da escola na superação de certo estranhamento ocasionado pela diversidade e heterogeneidade decorrentes do próprio movimento de democratização do acesso à escola para aqueles, denominados por Cury (2008), como “herdeiros da exclusão”, como também para aqueles com necessidades educacionais especiais, nem

sempre admitidos em situações comuns de escolarização. (ABDIAN; OLIVEIRA, 2011).

A participação, especialmente dos estudantes e suas famílias, muitas vezes tratados por parcelas de profissionais da educação como se fossem estranhos à escola, principalmente no que toca à gestão, talvez seja o nó górdio da educação, mais especificamente, da educação inclusiva e da gestão democrática, uma vez que parece haver uma cultura de, por diversas razões, com as devidas exceções, alguns segmentos se julgarem no direito de decidirem por outros. Isso é corriqueiro quando se trata do direito de participação (decisão) de estudantes e suas famílias.

A cruzada contínua por uma escola democrática, não obstante as condições adversas conjunturais/estruturais que fogem à alçada da administração no plano micro, deve começar nas escolas, e exatamente dentro daquelas margens mínimas, sem, no entanto, se deixar de pressionar o Estado para a implementação e ampliação de políticas - republicanas - que contribuam para o processo de melhoria da qualidade de ensino e de democratização da educação.

Projeto político-pedagógico (Projeto)

A construção de um Projeto coletivo tem como pré-requisitos – na realidade, fases de um processo – a realização do diagnóstico, com vistas a identificar os problemas (diagnosticar, porém, não deve ser restrito ao plano descritivo, mas, sim, ser o próprio ponto de partida de e para implementação de ações); a definição das diretrizes com base em referencial teórico prévia e conscientemente escolhido e nas legislações; o planejamento com os objetivos e ações a serem implementadas, culminando nas tentativas de implementação, o que pressupõe adequações sempre que a realidade assim exigir.

Já o Projeto, “[...] é o documento que define as intenções da escola, em realizar um trabalho de qualidade.” (UDEMO, 2002, p. 3), devendo ser constantemente submetido à avaliação, com vistas a “[...] verificar, passo a passo, se os objetivos a que todos se propuseram, estão sendo alcançados [...]”, para tentar garantir o êxito do Projeto (UDEMO, 2002, p. 9), portanto, do processo de ensino-e-aprendizagem.

Conforme Vasconcellos (1995, p. 51), “A participação deve se dar em todas as instâncias: discussão, decisão, colocação em prática, avaliação e frutos do trabalho.”. As condições de trabalho docente também estão entre os fatores condicionantes para o sucesso de uma gestão democrática, seja no que diz respeito à condição de trabalho do professor, desde o número de estudantes por sala, regimes de contratação, suportes, formações inicial e continuada, salários, carga horária entre outros. Parece que, exatamente em relação às condições de trabalho é que se pode verificar, sem

maiores esforços, a distância entre o necessário/ideal e o realizado, entre o que preveem as legislações, declarações e o que ocorre no dia-a-dia das escolas.

Formação de professores/gestores e inclusão escolar

Apesar de, por um lado, as legislações garantirem alguns avanços e conquistas, por outro, há legislações que, de certa forma, significaram retrocessos para a educação inclusiva, mais especificamente no tocante à educação especial, como, por exemplo, a Resolução nº. 1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2006), que promoveu alterações no curso de Pedagogia, principalmente no que diz respeito à formação de professores para educação especial. Oliveira (2009, p. 261) observa que

[esta publicação], provocou a simplificação da idéia de uma educação inclusiva e levou ao esvaziamento o papel da educação especial no processo de constituição de ambientes adequados para a aprendizagem com êxito de alunos com deficiência. Ao que parece, mantêm-se a idéia que ao formar para a diversidade, também se forma para a educação especial.

Essa resolução, por um lado, promoveu a inserção de rudimentos de educação inclusiva para todos os graduandos de Pedagogia, porém, deixou de formar o professor habilitado [1] e, ao extinguir as habilitações, aparentemente resultou em mais recuos do que avanços, se se considerar a qualidade da formação docente, inclusive no que tange ao estágio supervisionado, como, até então, era realizado no Centro de Estudos de Educação e Saúde (CEES), da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, *campus* de Marília (MORAES; OLIVEIRA, 2010).

Um exemplo dos impactos negativos para a formação de professores para o atendimento educacional especializado dessa resolução foi a reestruturação da matriz curricular do curso de Pedagogia. No caso da Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp, *campus* de Marília, a extinção das habilitações [2] resultou na redução ou extinção das disciplinas vinculadas à educação especial e, conseqüentemente, no fim do estágio supervisionado, vinculado às extintas habilitações, realizado no CEES [3]. O fim desse estágio, além de reduzir a formação de estudantes nessa área, deixou um contingente das populações do município e da região de Marília-SP sem o atendimento prestado pelos estagiários de Pedagogia, além de ter extinta a possibilidade de estágios efetivamente orientados e supervisionados diretamente pelo docente da UNESP responsável pela área da prática de ensino, cujas dificuldades e problemas enfrentados eram tratados nas disciplinas afins das extintas habilitações (MORAES; OLIVEIRA, 2010).

Isso acabou por corroborar inclusive com o processo de precarização da formação de professores, cada vez mais impactado pelo processo de mercantilização (TORRES SANTOMÉ, 2003). Dessa forma, disciplinas que tratam da questão da educação inclusiva, educação especial, currículo, planejamento e gestão, assuntos que, de uma ou outra forma, estão imbricados com políticas públicas, por exemplo, são preteridas ou então abordadas na perspectiva hegemônica, portanto, de forma pragmática e economicista, o que é inconciliável com o processo educacional, principalmente em se tratando da educação inclusiva, dadas suas especificidades.

Por não ser abordada como processual e sistêmica, parte da docência parece entender a educação como algo mecânico, determinista e imediatista, e o fato de que o que é planejado nem sempre – ou quase sempre não? - ser atingido, parece frustrar essa parcela de profissionais que, acabam por desacreditar em alguns procedimentos, em especial em relação ao diagnóstico, adequação curricular individual, planejamento e, conseqüentemente, no Projeto, visto como algo formal, como se a existência física desses documentos fossem o fim em si mesmo: apresentá-los quando solicitados e não houver como negá-los [4].

Portanto, parece não só necessário como coerente, inclusive e a partir da própria formação de professores, (re)pensá-la e adequá-la, assim como repensar e adequar atividades a ela ligadas, como, por exemplo, planejamento, Projeto, gestão, avaliações e outros componentes do currículo, mas não numa perspectiva eminente ou unicamente e administrativa, já que na escola todas as ações são pedagógicas, inclusive procedimentos cotidianos, que alguns setores de profissionais da educação consideram apenas técnicos ou somente administrativos.

Outro fator ligado à formação de professores, porém, reflexo das relações sociais mais amplas é a questão das hierarquias sociais verticais e da participação, que tem implicações diretas com os cursos de licenciatura desde a sua criação (AZANHA, 2000).

A escola, enquanto instituição, tem inúmeros mecanismos (legais/legítimos ou não) para manter as populações a uma distância segura dos processos decisórios (PARO, 1991). Isso inclusive pode impactar na ojeriza de significativo percentual de profissionais da educação à participação de certos segmentos na condução (que deveria ser) coletiva da escola [5] (OLIVEIRA, 2010; SANTOS, 2008).

A escola considera, *a priori*, todos estudantes infantes, incapazes de decidir. Isso parece agravado quando se trata de estudantes com deficiência, em especial a intelectual e, como ressalta Omote (1999), o “estigma de cortesia” - nada cortês -, é estendido às famílias desses estudantes, também consideradas infantes.

Apesar das determinantes sociais mais amplas, é oportuno questionar: “Como fazer diferente se somos marcados por isso tudo? Parece [...] que não somos pura e simplesmente a reprodução mecânica do que fizeram conosco. Ou somos?” (PIMENTA, 1993, p. 82). Segundo Gramsci (1982, p. 139),

Numa nova situação, estas questões podem se tornar muito ásperas e será preciso resistir à tendência a tornar fácil o que não pode sê-lo sem ser desnaturado. Se se quiser criar uma nova camada de intelectuais, chegando às mais altas especializações, própria de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar dificuldades inauditas.

A visão preponderante também na educação é a de que a efetiva participação de todos os segmentos, em especial estudantes, mães/pais/responsáveis, quase sempre considerados externos à escola, representa perda de poder. Assim, a participação desses segmentos fica restrita, na maioria das vezes, às ocasiões consideradas convenientes pela escola, o que, além de manter ou aumentar o distanciamento entre a escola e a ampla maioria das populações, faz com que se incorra no grave equívoco de entender a educação como ato “solitário”, e não “solidário”, como atividade exclusivamente individual, e não como coletiva (CAÇÃO, 1989). Isso reflete inclusive no Projeto e pode ser um dos fatores que levam ou agravam a indiferença e a distância das comunidades em relação à escola. Talvez o inverso fosse menos incoerente: a indiferença e a distância da escola – instituição – em relação às comunidades.

Para Veiga (1998, p. 14-15), o processo de construção do Projeto, além de dinâmico e ser imbricado com a identidade e autonomia da escola, para que seja efetivamente coletivo, “[...] implica o repensar da estrutura de poder da escola.”. Isso, por sua vez, implica necessidades de reflexões e mudanças na estrutura de poder da formação social, já que a escola não é imune às relações sociais mais amplas.

Daí a importância de, nos cursos de formação de professores/gestores, se demonstrar a possibilidade e a necessidade de uma gestão em que efetivamente, todos os segmentos participem, durante e em todo o processo educacional.

Pelo fato de o modelo hegemônico atual, inclusive em cursos de formação de professores/gestores, ser apresentado como o único possível, muitas vezes, parece sequer imaginável, pela maioria dos estudantes desses cursos, a exequibilidade de modelos que, apesar das contradições e limitações, superam ou rompem, parcial ou totalmente, com algumas das premissas hegemônicas, pautadas pela tentativa de homogeneização coercitiva dos processos educacionais, logo, não só dos estudantes, mas também dos profissionais da educação, bem como por relações sociais extremamente verticalizadas, fazendo com que, quanto mais se esteja na base da

pirâmide meritocrática, mais infante, isto é, sem direito a voz e voto, determinados segmentos ou pessoas sejam tornados.

A título de conclusão

Faz-se necessária, portanto, uma abordagem de gestão efetivamente participativa, ou melhor, democrática, o que parece tornar-se cada vez mais difícil, haja vista a intensificação do processo de mercantilização, que apresenta a educação, na perspectiva da teoria do capital humano, como fator de ascensão e *status* sociais, numa perspectiva eminentemente individualista, resultando, assim, em uma espécie de apologia, direta ou indireta, às hierarquias sociais verticais e à heterogestão (TORRES SANTOMÉ, 2003) e, principalmente, coloca a educação na lógica de mercado, cujo objetivo maior – se não o único – é o lucro, o que implica redução ou eliminação de gastos, além de outros pressupostos inconcebíveis, quando se trata de direitos sociais, como, por exemplo, educação e saúde.

As experiências de escolas em que há efetiva participação de todos os segmentos são importantes, tanto para mostrar as possibilidades de resistência e de outras lógicas de gestão, educação e formação social, quanto para mostrar pontos a serem melhorados, até porque, dado seu caráter de projeto, o processo educacional é um constante devir. Daí a importância dos estágios e das atividades de extensão, que podem ajudar a superar lacunas de um ensino distante das diferentes realidades sociais, bem como contribuir para retornar às populações, em especial, as mais desfavorecidas economicamente, os benefícios dos conhecimentos socialmente produzidos e individualmente apropriados por grupos ou classes sociais. Entretanto, cada vez mais são desvalorizados os projetos de extensão, desvalorização decorrente também da intensificação do processo de mercantilização da educação.

Há diferentes concepções e níveis de participação, tanto no sentido de reiterar, quanto no de romper com o *status quo*. “De qualquer modo, participa quem tem poder. Quando alguém ‘participa’, mas não tem poder, vai ficar numa participação sem sentido, já que não vai se tornar mais pessoa com isso.” (GANDIN, D.; GANDIN, L., 2003, p. 57).

No que tange à participação [6], o que se pode inferir é que, na maior parte das bibliografias e documentos consultados, é que se trata de uma participação unilateral, priorizando apenas a visão e as necessidades ou conveniências da escola. Ou seja, trata-se de uma concepção de participação nos moldes preconizados pelo Banco Mundial, que visa à auto-responsabilização das populações (SILVA, 2011).

Para Gandin D. e Gandin L. (2003, p. 59), “Embora a escola não possa ser significativamente mais participativa que a sociedade que a engendra, há contribuições importantes que pode dar ao desenvolvimento do espírito participativo.”. Como questionado por Pimenta (1993), à escola só é possível reproduzir os padrões sociais ou há alguma margem de resistência, superação ou ruptura? Se a perspectiva docente for a da reprodução, as coisas estão e estarão mais do que facilitadas, em termos de convivência e sucesso com a burocracia escolar ou estatal. Já se a perspectiva for a de não reproduzir, as coisas estão e estarão mais difíceis, em especial quando se trabalha isoladamente, seja o professor em relação ao restante da escola, seja a escola em relação a algum, alguns ou a todos os segmentos que a compõem, inclusive àquelas parcelas das comunidades com as quais não mantém vinculação direta ou formal. Portanto, embora iniciativas isoladas ou individuais sejam importantes e necessárias, avanços significativos e duradouros implicam mobilizações e envolvimento coletivos.

A questão da participação, por conseguinte, da educação inclusiva, seguramente, é processual. Embora, por um lado, seja importante haver legislações com vistas à garantia do direito à participação e à educação inclusiva, a mudança de mentalidades não ocorre por decreto. Por isso a necessidade de se iniciar pela (re)educação dos próprios educadores, inclusive no que diz respeito ao caráter coletivo do processo educacional (PISTRAK, 2000).

Porém, admitir e tentar fazer uma educação coletiva implica questionar e renunciar a pseudopoderes (CAÇÃO, 1989); implica pensar e buscar outro modelo de sociabilidade que não o pautado pela heterogestão, hierarquias sociais verticais e predomínio do individualismo aos interesses coletivos. É importante considerar que mudanças sociais e educacionais são imbricadas (GANDIN, D.; GANDIN, L., 2003). Se se deseja mudanças estruturais na educação, há que, necessariamente, se desejar – e se empenhar para realização de – mudanças conjunturais/estruturais no modelo de formação social.

Necessário se faz também um diagnóstico e planejamento efetivamente participativos dos cursos de formação de professores, onde, salvo raras e pontuais exceções, não existem sequer esboços de possibilidade de participação dos estudantes na definição do perfil do curso e assuntos correlatos. Formar educadores com práticas participativas requer formação na, e não para a participação. Se se aprende a andar, andando; a falar, falando; a ler, lendo; a escrever, escrevendo; como se aprende a participar, se não participando?

É comum ouvir, em salas de aula de cursos de formação de professores, eventos acadêmico-científicos, meios de comunicação, entre outros, profissionais da educação reclamando da (e não a) falta de participação ou interesse de estudantes e suas famílias no processo educativo e nas demandas apresentadas pela escola. Por que não há – a tão reclamada, no plano discursivo, e tão (in)desejada, na prática – participação na gestão da escola?

Há que se considerar que, dependendo dos canais e de como a escola conceber e executar os momentos de participação, a não-participação, provavelmente, só tenderá à acentuação, haja vista as inúmeras adversidades que mães/pais/responsáveis enfrentam e que quase sempre impedem a participação de/em reuniões, ou mesmo a presença na escola, tanto para atender aos convites ou convocações desta, quanto para deixar e buscar os estudantes na escola. Quanto aos estudantes, a escola ainda insiste em tratá-los como predicados da ação educativa ou sujeitos que tem de se sujeitar, e não como sujeitos históricos, móveis da própria escola.

REFERÊNCIAS

ABDIAN, G. Z.; OLIVEIRA, A. A. S. *Educação para todos e gestão escolar: interfaces a partir da construção coletiva do Projeto Político-pedagógico*. [no prelo]

AZANHA, J. M. P. Proposta pedagógica e autonomia da escola. In: SÃO PAULO (Estado). *A construção da proposta pedagógica da escola: a escola de cara nova: planejamento 2000*. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2000. p. 18-24.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Net*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 20 ago. 2007.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*, 7 de janeiro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 18 mai 2011.

_____. Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº. 1, de 15 de maio de 2006. *Net*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2009.

CAÇÃO, M. I. *Administração da escola pública estadual: exercício solitário ou solidário?* 1989. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

COLL, C. *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

GANDIN, D.; GANDIN, L. A. *Temas para um projeto político-pedagógico*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GLAT, R. Prefácio. In: PLETSCHE, M. D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010. p. 13-15.

GONZÁLEZ, J. A. T. Projeto e desenvolvimento do currículo em processos de atenção à diversidade. In: GONZÁLEZ, J. A. T. *Educação e Diversidade: bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: Artimed, 2002

GRAMSCI, A. *Os intelectuais orgânicos e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

MORAES, A. I. D.; OLIVEIRA, A. A. S. Autismos e Síndrome de Down: reflexões a partir de estágio no CEES-Unesp Marília. In: 10ª. Jornada de Educação Especial – Educação Especial e o uso das tecnologias da informação e comunicações de práticas pedagógicas, 2010, Marília. *Anais...* Marília, 2010.

OLIVEIRA, A. A. S. Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva. In: OMOTE, S. *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe Publicações, 2004. p.77-112.

OLIVEIRA, A. A. S. A política de formação de professores para educação especial: a ausência de diretrizes ou uma política anunciada?. In: PINHO, S. Z. (Org.). *Formação de educadores: o papel do educador e sua formação*. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 257-271.

_____.; DRAGO, S. L. S. *A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Inlui*. [em análise], 2011.

OLIVEIRA, E. S. *Gestão democrática: alunos no conselho de escola e no grêmio estudantil da escola pública de Marília*. 2010. 126 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

OMOTE, S. Deficiência: da diferença ao desvio. In: MANZINI, E. J.; BRANCATTI, P. R. *Educação Especial e Estigma: corporeidade, sexualidade e expressão artística*. Marília: Unesp Publicações, 1999. p. 3-21.

PARO, V. H. *Administração escolar: introdução crítica*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

PIMENTA, S. G. Questões sobre a organização do trabalho na escola. In: BORGES, A. (Org.) *A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública*. São Paulo: FDE, 1993. p. 78-83.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010. p. 13-15.

SANTOS, F. F. Gestão democrática: concepções teórico-práticas dos docentes da educação básica pública do município de Marília. Urutagua. Maringá, n. 14, dez. 07/jan./fev./mar. 2008. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/014/14santos_fernanda.htm> Acesso em: 31 jan. 2008.

SILVA, C. R. Gestão democrática enquanto currículo oculto: uma carta marcada no jogo da governabilidade?. 2011. 218 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

TORRES SANTOMÉ, J. *A educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

UDEMO. Planejamento. *Jornal do projeto pedagógico*. São Paulo. Ano V, nº. 1, jan. 2002. p. 1-13.

VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo – elementos metodológicos para elaboração e realização*. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político – pedagógico. In: _____. ; RESENDE, L. M. G. (Orgs.). *Escola: espaço do projeto político pedagógico*. Campinas: Papyrus, 1998.

Notas

[1] Lembrando ao leitor que antes da publicação das Diretrizes da Pedagogia, a formação do professor de educação especial era realizada através de habilitações vinculadas aos Cursos de Pedagogia. Era o caso da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília.

[2] Na área de educação especial, eram oferecidas habilitações em: Deficiência Auditiva, Física, Intelectual e Visual. As outras eram Administração Escolar, Educação Infantil, Orientação Educacional e Supervisão Escolar.

[3] O estágio supervisionado na área da Educação Especial, vinculado às habilitações, era realizado no CEES – unidade auxiliar da FFC -, com supervisão direta ao estagiário, o qual tinha a responsabilidade dos encontros pedagógicos, exercendo suporte especializado para alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino.

[4] Uma das atividades mais difíceis é conseguir acesso ao Projeto de certas escolas. Talvez por que a própria escola não tenha segurança mínima necessária diante de eventuais questionamentos sobre aspectos teórico-práticos. Cerceamento de acesso à informação é um procedimento que não remete a regimes democráticos.

[5] A mesma escola, os mesmos profissionais que reclamam falta de participação de estudantes e das famílias. Chama a atenção o fato de ser comum, quando algumas escolas conseguem bons resultados em exames oficiais, parte do mérito ser atribuída, pelas direções, à participação das famílias, como pode ser verificado, por exemplo, em reportagem realizada por Calças (2011, p. 3B).

[6] Inferências a partir de pesquisa em fase inicial, realizada por Cláudio Rodrigues da Silva, com vistas à elaboração de um pré-projeto para monografia a ser apresentada como requisito parcial para conclusão, ao final do ano de 2011, do curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Intelectual, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Unesp-Marília.