

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**GESTÃO ESCOLAR:
A PRÁTICA PEDAGÓGICA ADMINISTRATIVA NA POLÍTICA DE
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

THAÍS CRISTINA RODRIGUES TEZANI

**SÃO CARLOS
2008**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**GESTÃO ESCOLAR:
A PRÁTICA PEDAGÓGICA ADMINISTRATIVA NA POLÍTICA DE
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

THAÍS CRISTINA RODRIGUES TEZANI

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação – área de concentração: Fundamentos da Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Marisa Bittar e co-orientação do Prof. Dr. Waldemar Marques.

**SÃO CARLOS
2008**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

T356ge

Tezani, Thaís Cristina Rodrigues.

Gestão escolar : a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva / Thaís Cristina Rodrigues Tezani. -- São Carlos : UFSCar, 2008.
291 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2008.

1. Política educacional. 2. Gestão escolar. 3. Educação inclusiva. 4. Estudo etnográfico. I. Título.

CDD: 371.2 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Marisa Bittar

Marisa Bittar.

Prof. Dr. Waldemar Marques

Waldemar

Profª Drª Ana Maria Freire da Palma Marques de Almeida

Ana Maria

Profª Drª Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins

Sandra

Profª Drª Fátima Elisabeth Denari

Fátima

Profª Drª Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi

Maria Cristina Hayashi

Dedico este trabalho aos meus pais, Luiz Aldo e Ana Francisca, e ao meu irmão, Thiago, por incondicionalmente acreditaram em mim e apoiarem as minhas decisões. Agradeço o amor, o carinho, a amizade e a paciência.

Ao Luiz Francisco, que trouxe um novo sentido para a minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por ter me dado uma segunda chance de vida. Obrigado, Senhor, por ouvir as minhas preces e me dar a oportunidade de continuar nessa existência e, assim, concluir esse trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Marisa Bittar e ao Prof. Dr. Waldemar Marques, por terem acreditado no meu trabalho.

Às professoras doutoras da Banca Examinadora: Fátima E. Denari, Maria Cristina P. I. Hayashi, Sandra Eli S. Martins e Ana Maria Freire da P. M. de Almeida, pelas valiosas contribuições.

À UNESP de Bauru, especialmente o Departamento de Educação, pela oportunidade de trabalho e por seis semestres de bolsa didática concedida.

À Secretaria Municipal de Educação de Bauru-SP, que autorizou o desenvolvimento da pesquisa, e às três diretoras que abriram as portas das escolas para a pesquisa de campo.

Aos meus alunos da EMEF “Santa Maria”, da Faculdade Anhanguera de Bauru, da UNESP, que, de maneira direta ou indireta, apoiaram o desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus amigos, colegas de trabalho e familiares, que sempre torceram e acreditaram em mim.

Especialmente àqueles que oraram por mim no momento mais difícil da minha vida e não me deixaram desistir.

A todos que colaboraram para conclusão desse trabalho, minha eterna gratidão.

Sempre acreditei que as profundas transformações, tanto no ser humano como na sociedade, ocorrem em períodos de tempo reduzido. Quando menos esperamos, a vida coloca diante de nós um desafio para testar a nossa coragem e a nossa vontade de mudança; neste momento, não adianta fingir que nada acontece, ou desculpar-se dizendo que ainda não estamos prontos. O desafio não espera. A vida não olha para trás. Uma semana é tempo mais que suficiente para sabermos decidir e aceitarmos ou não o nosso destino.

Paulo Coelho

RESUMO

Esta tese tem como tema a análise dos saberes que envolvem a prática pedagógica e administrativa cotidiana de gestores escolares que atuam com a proposta de construção de um sistema municipal de educação inclusiva, enquanto política pública educacional. Realizou-se uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfico aplicada à educação, norteadas pela questão: “Quais são os saberes e fazeres que subsidiam a prática administrativa e pedagógica da gestão escolar diante da construção da escola inclusiva?”. Os objetivos específicos da pesquisa foram: acompanhar a trajetória da gestão escolar diante da proposta de educação inclusiva em três escolas do ensino fundamental de uma cidade de porte médio do interior do Estado de São Paulo, que adotou como política pública municipal a construção de um sistema municipal de educação inclusiva. As escolas selecionadas foram a mais antiga, uma de idade intermediária e uma recém-inaugurada; identificar os pressupostos teóricos e filosóficos da prática administrativa e pedagógica cotidiana do gestor escolar e o seu papel diante da construção da escola inclusiva. Como etapas do trabalho, destacamos: 1) revisão de literatura sobre: a) pesquisa qualitativa do tipo etnográfico aplicada à educação; b) princípios de autonomia, planejamento, descentralização; c) formação do gestor escolar e d) relação entre gestão escolar e a construção da escola inclusiva; 2) coleta de dados nas escolas; 3) descrição e categorização dos dados levantados e 4) análise e interpretação dos resultados obtidos. Para o desenvolvimento da metodologia, foram utilizadas observações dos participantes, entrevistas semi-estruturadas, análise dos documentos oficiais das escolas, fotografias do espaço físico. Conclui-se que há inexistência de um projeto político-pedagógico construído coletivamente; dificuldade no desenvolvimento de ações coordenadas e adaptadas às realidades existentes; problemas de relacionamento interpessoal; um enorme fosso entre a proposta política, o discurso político pregado e a prática pedagógica cotidiana realizada. A gestão escolar é, sim, uma das responsáveis pela construção da escola inclusiva, mas sua prática está direcionada às questões administrativas em detrimento das pedagógicas.

Palavras-chave: política pública educacional; gestão escolar; educação inclusiva; etnografia.

ABSTRACT

This thesis is addressing the analysis of knowledge involving the practice of teaching and administrative daily school administrators who work with the proposed construction of a municipal system of inclusive education, while public educational policy. There was a kind of ethnographic qualitative research applied to education, guided by the question: "What are the knowledge and who subsidize the administrative practice and teaching of school management before the construction of the inclusive school?". The specific objectives of the research were: track the trajectory of the school management before the draft inclusive education in three schools from elementary schools to midsize a city of the state of Sao Paulo, which has adopted as public policy the construction of a municipal system City of inclusive education. The schools selected were the oldest, an intermediate-old and a newly inaugurated; identify the theoretical and philosophical assumptions of administrative practice and teaching of daily school manager and his role in front of building inclusive school. As stages of work, include: 1) literature review of: a) the qualitative research Ethnographic type applied to education, b) principles of autonomy, planning, decentralization, c) training of school manager and d) relationship between school management and construction of inclusive school, 2) data collection in schools; 3) description and categorization of data collected and 4) analysis and interpretation of results. For the development of methodology, were used observations of the participants, semi-structured interviews, analysis of official documents from the school, pictures of physical space. It follows that there is a lack of political-educational project built collectively, difficulty in developing coordinated actions and adapted to the existing problems of interpersonal relationships; a huge gap between policy proposal, the political discourse preached and performed daily pedagogical practice. The school management is, yes, one responsible for building the inclusive school, but its practice is directed to administrative issues in the educational expense.

Key words: public educational policy, school management, inclusive education; ethnography.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Selecionando um projeto etnográfico.	51
Figura 2: Gráfico da subdivisão das horas da pesquisa de campo.	53
Figura 3: Fachada da Escola Alfa.	59
Figura 4: Gráfico da área total e área construída da Escola Beta.	71
Figura 5: Fachada da Escola Beta.	74
Figura 6: Gráfico da área total e área construída da Escola Gama.	87
Figura 7: A Escola Gama.	90
Quadro 1: Síntese das respostas sobre gestão e organização do trabalho escolar.	222
Quadro 2: Síntese sobre o Conselho Escolar.	226
Quadro 3: Síntese sobre a Associação de Pais e Mestres (APM).	228
Quadro 4: Síntese sobre o Grêmio Estudantil.	230
Quadro 5: Síntese das respostas sobre autonomia.	233
Quadro 6: Síntese sobre participação.	236
Quadro 7: Síntese das respostas sobre descentralização.	241
Quadro 8: Síntese sobre o planejamento escolar.	243
Quadro 9: Considerações sobre o Projeto Político-Pedagógico.	245
Quadro 10: Análise dos dados da Prova Brasil – 2005.	250
Quadro 11: Considerações sobre as avaliações externas.	251
Quadro 12: Síntese das respostas sobre as relações de poder.	255
Quadro 13: Síntese das respostas sobre educação inclusiva.	272

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Classificação dos alunos com deficiência da rede municipal de ensino de Bauru.	44
Tabela 2: Número de visitas às escolas.	52
Tabela 3: Número de aluno do ensino fundamental em 2006: Brasil e Bauru.	53
Tabela 4: Número de alunos das escolas estudadas em 2006.	54
Tabela 5: Número de alunos da Escola Alfa em 2006.	60
Tabela 6: Número de funcionários, cargos e funções da Escola Alfa, em 2006.	60
Tabela 7: Número de alunos da Escola Beta em 2006.	75
Tabela 8: Número de funcionários, cargos e funções da Escola Beta, em 2006.	76
Tabela 9: Número de alunos da Escola Gama, em 2006.	91
Tabela 10: Número de funcionários, cargos e funções da Escola Gama, em 2006.	92

LISTA DE SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Deficiente
ANPAE	Associação Nacional de Professores de Administração Escolar
APAE	Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
APM	Associação de Pais e Mestres
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PMB	Prefeitura Municipal de Bauru
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I A PESQUISA: DELINEAMENTO E CONTEXTO	23
1.1 A epistemologia da pesquisa do tipo etnográfico: delineamento.....	25
1.1.1 Os princípios e as diretrizes da pesquisa qualitativa do tipo etnográfico aplicada à educação	32
1.2 A estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação de Bauru e sua opção política: contexto	36
1.3 O tempo da pesquisa	45
1.4 Os instrumentos, as técnicas e as categorias de análise	48
CAPÍTULO II A DESCRIÇÃO DOS CONTEXTOS EM QUE A PESQUISA EMPÍRICA OCORREU: AS CONDIÇÕES GERAIS DAS ESCOLAS	52
2.1 A Escola Alfa.....	55
2.2 A Escola Beta	70
2.3 A Escola Gama.....	85
CAPÍTULO III POLÍTICA, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E GESTÃO ESCOLAR ..	101
3.1 Política, governo, poder, patrimonialismo, burocracia e democracia	105
3.2 O processo histórico de construção do sistema educacional inclusivo.....	120
3.3 Políticas públicas educacionais de inclusão escolar no Brasil	143
3.4 As diretrizes gerais para atuação pedagógica inclusiva.....	159
3.4.1 As orientações do Governo federal, Estado de São Paulo e do município de Bauru-SP	162
3.5 Os fundamentos teóricos da gestão escolar	177
3.6 A relação entre gestão escolar e a educação inclusiva.....	190
3.6.1 O que dizem os documentos oficiais.....	193
3.6.2 O papel do gestor escolar na construção da escola inclusiva.....	206

3.6.3 Formação do gestor escolar para atuação diante da educação inclusiva 210

CAPÍTULO IV A GESTÃO ESCOLAR E A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OS SUJEITOS E SUAS INTERAÇÕES	219
4.1 Organização e gestão do trabalho escolar	219
4.1.1 Mecanismos de ação coletiva	223
4.1.2 Autonomia, participação e descentralização.....	231
4.1.3 Planejamento e projeto político-pedagógico	242
4.1.4 Avaliação das escolas e qualidade do ensino	246
4.1.5 Gestão e relações de poder no cotidiano escolar	252
4.2 Condicionantes internos do trabalho nas escolas, opção política de construção de um sistema municipal de educação inclusiva e papel do gestor escolar	256
4.2.1 Condições de trabalho	258
4.2.2 Condicionantes institucionais, político-sociais e ideológicos	262
4.2.3 Análise da prática pedagógica cotidiana do gestor escolar e a construção da escola inclusiva.....	270
4.2.4 Pressupostos teóricos e filosóficos da prática administrativa cotidiana do gestor escolar diante desse processo: saberes e fazeres.....	273
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	276
REFERÊNCIAS	279
ANEXOS	288
ANEXO A – TERMO DE COINSENTIMENTO – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	288
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – DIRETORAS	289
ANEXO C – CATEGORIAS DE ANÁLISE – OBSERVAÇÕES, ENTREVISTAS E ANÁLISE DE DOCUMENTOS.....	290

APRESENTAÇÃO

Somos diferentes. Essa é a nossa condição humana. Pensamos de jeitos diferentes, agimos de formas diferentes, sentimos com intensidades diferentes. E tudo isso porque vivemos e apreendemos o mundo de forma diferente. A questão não é se queremos ou não ser diferentes. Mas que, como seres humanos, nossa dignidade depende substancialmente da diversidade, da alteridade (por isso, a possibilidade de clonagem nos choca tanto), porque precisamos garantir o caráter subjetivo de nossa individualidade (CARVALHO, 2004, p. 11).

Aprendi com os grandes mestres da minha vida, meus pais, que devemos sempre respeitar o próximo, por mais difícil que isso seja. E acredito que esses ensinamentos influenciaram muito minhas escolhas. Sempre tive o sonho de ser professora, comecei ministrando aulas particulares em casa para amigos e parentes. Isso me motivou a fazer o curso de magistério enquanto ensino médio técnico, numa época em que poucos acreditavam que estava seguindo a melhor opção.

Antes de concluir o curso de magistério, iniciei a graduação em Pedagogia pela Universidade do Sagrado Coração (USC), em Bauru-SP, que me aproximou ainda mais do meu grande sonho: ser professora.

Antes de concluir a graduação, fui aprovada em um concurso público da Prefeitura Municipal de Bauru-SP para o cargo de professora das séries iniciais do ensino fundamental e, devido à boa classificação que tive, fui chamada para assumir o cargo no início do ano seguinte.

Assim, pude começar minha realização enquanto profissional. Porém, ao iniciar minha prática pedagógica desde 2000, indago algumas questões relacionadas às políticas públicas educacionais vigentes, especificamente o papel da gestão escolar na implementação dessas propostas e a influência das mesmas no cotidiano escolar e nas práticas pedagógicas ali desenvolvidas.

Algumas questões anteriores feitas foram respondidas com a minha dissertação de Mestrado, mas muitas ainda pairavam em minhas reflexões, o que me impulsionou a seguir em frente e iniciar o Doutorado.

Na busca em sanar minhas indagações e na expectativa de vislumbrar novos horizontes educacionais, fiz minha inscrição na seleção de 2002 para o Programa de Pós-graduação em Educação, na área de Fundamentos da Educação, na linha de pesquisa “Estado, Gestão e Políticas Educacionais”, que desenvolve estudos empíricos e teórico-metodológicos

visando a compreender o padrão de intervenção do Estado nas políticas educacionais brasileiras, bem como analisa as concepções e práticas referentes ao projeto educacional, à organização do trabalho e aos processos de administração escolar na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

A dissertação de Mestrado, defendida em 2004 e intitulada *Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão*, relacionou o papel da gestão escolar diante da proposta de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula do ensino regular, colaborando para o aprofundamento científico da temática proposta. Este trabalho foi amplamente divulgado¹ em vários eventos a fim de contribuir com uma conversão do olhar sobre a questão da inclusão do aluno com necessidade educacional especial no ensino regular, tão criticada no cotidiano escolar.

Buscar novos saberes sempre foi um desafio para mim; por este motivo, não desvinculo a teoria da prática, e isso me auxilia na compreensão e na atuação diante da minha realidade educacional contemporânea.

Em minha atuação como docente das séries iniciais do ensino fundamental, tenho recebido vários alunos com necessidades educacionais especiais em atendimento à política pública educacional de construção de um sistema municipal de educação inclusiva, além daqueles que não apresentam nenhuma deficiência, mas, por motivos vários, não conseguem aprender. Ao relacionar meus conhecimentos teóricos com a prática, desenvolvo um bom trabalho, mas, constantemente, indagações pairam sobre meus pensamentos, tais como: o que a gestão da unidade escolar, em que atuo, está fazendo para auxiliar a prática pedagógica dos docentes? Estou sendo apoiada ou desmotivada? Os alunos têm acesso às adaptações curriculares de grande e pequeno porte que são necessárias para sua permanência na escola e na busca do sucesso escolar?

A procura pelas respostas das questões mencionadas se iniciou depois de minha graduação. Ao concluir a graduação em Pedagogia, pela USC, no ano de 2000, cursei o primeiro semestre da Habilitação em Administração Escolar, oferecida pela mesma Instituição

¹ Algumas considerações preliminares sobre o tema em estudo foram apresentadas nos seguintes eventos: II Simpósio de Educação em Pedagogia, 2003, Bauru-SP; I Congresso Brasileiro de Educação Especial, I Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial e IX Ciclo de Estudos sobre Deficiência Mental, 2003, São Carlos-SP.

O trabalho concluído foi apresentado nos seguintes eventos: 7.^a Jornada de Educação Especial – Inclusão: intenção e realidade, 2004, Marília-SP; VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2005, Belo Horizonte-MG; Encontro de Professores, 2005, Jaú-SP; I Simpósio Internacional de Educação Linguagens Educativas: processo pedagógico na atualidade, 2005, Bauru-SP; II Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais, 2006, Natal-RN.

de ensino. Entretanto, como fui aprovada na seleção para o curso de Especialização em Psicopedagogia, optei por frequentar a Especialização e trancar a matrícula na Habilitação por seis meses.

Durante a Especialização em Psicopedagogia, houve um módulo de 30 horas-aula sobre inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. O foco do estudo foram as adaptações de grande e pequeno portes, que são necessárias para a construção da escola inclusiva, ministrado pela Prof.^a Dr.^a Maria Salete Fábio Aranha, a quem admiro e respeito por sua competência e atuação na área. Foi a partir daí que comecei a me interessar mais e compreender melhor essa nova política educacional vigente.

Depois de concluir a Especialização em Psicopedagogia, retornei à Habilitação em Administração Escolar e elaborei o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) articulando a gestão escolar com a dinâmica da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.² Durante o desenvolvimento da pesquisa teórica e de campo para o TCC, compreendi como este tema é relevante e essencial para o aprimoramento da área educacional contemporânea. Diante de tal perspectiva, motivei-me para futuras pesquisas, pois trabalhos nesta área são escassos.

Diante da relevância da temática e porque estudos sobre o tema são escassos, não me satisfiz parar por aí: decidi avançar e pesquisar sobre a política pública educacional de construção de um sistema municipal de educação inclusiva e a prática pedagógica cotidiana desenvolvida por gestores escolares diante da proposta.

Assim, como já foi dito anteriormente, fiz minha inscrição na seleção de 2005 do Programa de Pós-graduação em Educação, na área de Fundamentos da Educação, linha de pesquisa “Estado, Gestão e Políticas Educacionais”, que realiza estudos empíricos e teórico-metodológicos visando a compreender o padrão de intervenção do Estado nas políticas educacionais brasileiras, bem como analisar as concepções e práticas referentes ao projeto educacional, à organização do trabalho e aos processos de administração escolar na UFSCar e hoje apresento a aqui minha tese de Doutorado.

Durante este percurso, além de professora das séries iniciais do ensino fundamental, comecei a lecionar em cursos de graduação, especificamente em licenciaturas (Pedagogia e Educação Física), e uma grande preocupação com a qualidade da formação dos futuros profissionais do magistério passou a fazer parte da minha prática pedagógica. Foi isso que me impulsionou ainda mais a buscar novos saberes.

² Trabalho publicado com o título “A dinâmica da inclusão na gestão da escola pública” na Revista *Mimesis: Ciências Humanas*, v. 23, n. 2, p.103-119, 2002.

Em 2006, aceitei outro desafio: atuar como coordenadora pedagógica de uma escola municipal de ensino fundamental que se localiza na maior favela da cidade. Desafio aceito, fiquei um ano e meio exercendo essa função. Gostei muito de tudo o que fiz pela escola, pelos alunos, pelos professores, mas a carga horária de trabalho era exaustiva e eu precisava concluir o Doutorado. Assim, voltei para a sala de aula na escola onde iniciei minha carreira na rede municipal de ensino.

Acredito que a conclusão da tese não será o fim do percurso e, muito menos o término dos problemas de aceitação do diferente no cotidiano escolar, mas estou convicta de que o trabalho executado com seriedade e responsabilidade muito contribuiu para a área educacional, proporcionando um debate sobre a atual situação das escolas diante de tal proposta política, e o abismo existente o discurso e a prática pedagógica.

Uma reflexão fica: as escolas têm características muito peculiares, mas se nossas análises ficarem somente no campo das impossibilidades, as mudanças certamente nunca acontecerão. Então nossa proposta aqui é apresentar um universo pesquisado que sirva de subsídios para elaboração de propostas efetivas na implementação da escola de qualidade e com eficiência pedagógica para todos.

O processo de doutoramento superou muito minhas expectativas, foi além da mera exigência formal de titulação acadêmica para o exercício da docência no ensino superior. A cada passo dado na construção deste trabalho, percebia como a problemática analisada é relevante e pertinente, pois a prática da proposta de educação para todos na verdade apenas inclui no interior da escola todos os alunos, sejam estes deficientes físicos, mentais, visuais, auditivos, mas não lhes proporciona verdadeiramente a construção de saberes.

Penso que sempre existe a possibilidade das pessoas mudarem suas práticas, transformarem-se, passarem a ver sob outro ângulo uma determinada situação. A transposição de obstáculos e a possibilidade de transformação é o que impulsiona a vida.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho nasceu de inquietações ocorridas durante a elaboração e depois da apresentação da dissertação de Mestrado intitulada *Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão*, defendida no segundo semestre de 2004 no Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar.

Responder a algumas questões sobre a opção política adotada por uma gestão municipal e seus impactos na prática pedagógica cotidiana de gestores escolares e, conseqüentemente, sua influência na construção da escola inclusiva, além de uma análise sobre as diretrizes para formação desses profissionais, é essencial para compreensão do momento atual.

As políticas atuais continuam reiterando a proposta justa e necessária de *educação para todos*, mas sabemos que as camadas populares e as pessoas com necessidades educacionais especiais, incluindo aqui aquelas que apresentam deficiências e continuam excluídas, ou melhor, incluídas no interior da escolar e excluídas da construção de saberes.

Acreditamos que a educação é o principal alicerce da vida social. Transmite e amplia a cultura, aumenta a cidadania, proporciona a construção de saberes necessários para o mundo do trabalho e da vida em sociedade. Vivemos hoje, no contexto educacional, a democratização da instituição escolar e isso abriu espaço para a educação inclusiva. Em um momento não muito distante, a atual proposta de educação para todos era uma utopia, mas, atualmente, tem se tornado realidade.

As escolas estão sendo pressionadas pela legislação vigente, pelos movimentos sociais, pela mídia e pelas políticas educacionais a revisarem suas propostas e práticas pedagógicas, seus paradigmas educacionais, de modo a acolher *todos* os alunos, sejam estes comuns ou especiais, e atuarem com qualidade e eficiência pedagógica.

Vários autores, entre eles, Aranha (1995; 2001; 2005a/b); Marchesi (2004); Rodrigues (2006) e Carvalho (2004) defendem que a educação inclusiva atua na premissa de assegurar a toda criança o direito à escola e que a esta busque meios para garantir educação de qualidade para todos.

Vivemos um novo momento: a atenção à diversidade na educação escolar brasileira. Hoje, sistemas de ensino e escolas têm o desafio de construir coletivamente as condições para atender com qualidade à diversidade dos seus alunos. Isso requer mudanças na gestão e na prática pedagógica: dialogar, aprender, compartilhar e trabalhar de maneira

integrada são ações necessárias ao momento atual e que fazem parte do processo de construção da escola inclusiva.

Durante séculos, o *diferente* esteve à margem do sistema educacional, ou seja, o aluno com deficiência era atendido separadamente ou até excluído do processo educativo por ser considerado anormal. Num passado não muito distante, aquele que apresentasse alguma deficiência ou distúrbio grave de aprendizagem, e/ou comportamento, era atendido paralelamente ao sistema regular na educação especial; hoje está incluído em classes comuns e a educação especial, como modalidade de ensino, fornece o apoio necessário para que a aprendizagem efetivamente ocorra, possibilitando que esse aluno alcance o sucesso escolar.

O processo histórico de construção do paradigma da educação inclusiva no Brasil é recente. Ficou mais evidente após a Conferência Mundial em Educação Especial, organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, realizada em Salamanca, entre os dias 7 e 10 de junho de 1994. Este encontro resultou na Declaração de Salamanca, definindo princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, que estabelece os princípios políticos e as práticas de uma educação para todos.

Assim, a educação inclusiva passou a ser alvo das políticas educacionais brasileiras, em todos os níveis: federal, estadual e municipal.

A legislação vigente e os documentos normativos estabelecem a mudança da escola tradicional para a inclusiva, mas a realidade atual precisa ser vista sob uma perspectiva mais crítica e menos romântica: nem escolas, nem profissionais estão preparados e compromissados com tal proposta, gerando problemas para sua implementação no cotidiano escolar, principalmente no caso das escolas públicas.³

Para Thurler (2001), a resistência dos professores é um dos principais obstáculos para mudança na área educacional. Corroborando com a visão social transformadora da educação, a educação escolar tem um novo desafio com relação à diversidade humana: favorecer o crescimento de todos por meio do processo educativo. Só assim começaremos a trilhar o caminho em busca de uma escola e uma sociedade mais justa, igualitária e que valorize as diferenças inerentes aos seres humanos.

A educação inclusiva é uma questão educacional atual que gera polêmica e discussão, pois propõe um novo paradigma, uma nova possibilidade de transformação do

³ Em matéria publicada no dia 16 de abril de 2006 pelo Jornal da Cidade de Bauru SP, psicólogos constataram, por meio de pesquisa, que aproximadamente 70% dos professores do ensino público fundamental da referida cidade estão estressados. Vários fatores são apontados como causadores dessa situação: indisciplina, falta de comprometimento das famílias, falta de incentivo e a inclusão de alunos especiais no ensino regular.

sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, das práticas pedagógicas cotidianas desenvolvidas no interior das escolas.

Faz-se necessário, pois, estender os entendimentos contidos nos paradigmas atuais sobre inclusão ao grupo que trabalha na escola e para a escola: além de professores, gestores, isto é, aqueles a quem cabe deliberar sobre projetos, políticas e práticas.

A partir destas considerações, apresentamos a pesquisa realizada e que resulta na presente tese, intitulada *Gestão escolar: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva*, e que foi norteadada pela seguinte questão de pesquisa: quais são os saberes e fazeres que subsidiam a prática administrativa e pedagógica da gestão escolar diante da construção da escola inclusiva? Essa e outras questões que surgiram durante o processo de coleta dos dados empíricos nortearam o trabalho aqui apresentado.

Diante do exposto, o objetivo da pesquisa constituiu-se em analisar a prática pedagógica cotidiana de gestores escolares que atuam com a proposta de construção de um sistema municipal de educação inclusiva, enquanto política pública educacional. Corroborando com este objetivo, podemos afirmar que a pesquisa possui os seguintes objetivos específicos: acompanhar a trajetória da gestão escolar que trabalhe com a proposta de educação inclusiva em duas escolas do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Bauru-SP, sendo uma a mais antiga e a outra recém-inaugurada;⁴ identificar os pressupostos teóricos e filosóficos da prática administrativa e pedagógica cotidiana do gestor escolar e seu papel diante da construção de um sistema municipal de educação inclusiva.

Desta forma, o trabalho foi estruturado de maneira a fazer uma análise da política pública educacional de construção de um sistema municipal de educação inclusiva; além disso, investigar os efeitos na prática pedagógica cotidiana de gestores escolares, ou seja, a rede de saberes e fazeres, que permeia a prática administrativa e pedagógica desenvolvida por estes que proporcionem a construção da escola inclusiva no cotidiano escolar.

A pesquisa de campo possibilitou identificar as ações que a gestão escolar disponibiliza para garantir: o caráter democrático da prática organizativa, os princípios de autonomia, planejamento, descentralização, concebendo à escola como espaço de

⁴ Em nossa proposta de trabalho, optamos por investigar duas escolas municipais de ensino fundamental, sendo uma a mais antiga e outra recém-inaugurada. Entretanto, ao solicitar a autorização junto à Secretaria Municipal de Educação, houve a proposta para que fosse estudada outra unidade escolar. De início, conversamos e justificamos nossa escolha por duas unidades escolares, mas foi em vão. O que era proposta passou a ser imposição: ou pesquisávamos nas três escolas ou em nenhuma. A justificativa da Secretaria Municipal de Educação para tal imposição foi que a escola imposta necessita de estudo, pois era a que causava maior número de problemas com a comunidade e com a própria Secretaria. Sendo assim, optamos por adentrar no cotidiano das três escolas, as duas por nós escolhidas e a outra imposta.

profissionalização, contribuindo para construção do conhecimento na área da gestão escolar, sociologia e filosofia da educação, das políticas educacionais e das instituições escolares. Percebemos que esse movimento é muito mais político do que sua verdadeira proposta de respeito às diferenças e à diversidade.

Passaremos a apresentar os capítulos que compõem este trabalho:

O Capítulo I, *A pesquisa: delineamentos e contextos*, apresenta as características da metodologia escolhida para o desenvolvimento do trabalho: a pesquisa qualitativa do tipo etnográfico aplicada à educação. Na seqüência, exporemos a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação de Bauru e sua opção política de construção de um sistema municipal de educação inclusiva, alguns fatos que marcaram o tempo em que a pesquisa de campo aconteceu e, finalizando, apresenta os instrumentos, as técnicas e as categorias de análise utilizadas na pesquisa de campo.

O Capítulo II, *A descrição dos contextos em que a pesquisa empírica ocorreu: as condições gerais das escolas*, descreve os contextos em que aconteceu a construção dos dados empíricos: Escola Alfa, Escola Beta e Escola Gama.

O Capítulo III, *A política, a educação inclusiva e a gestão escolar*, analisa teoricamente as políticas de inclusão escolar, por meio do estudo sobre política, governo, poder, patrimonialismo, burocracia e democracia. A realidade macroscópica da história da construção dos paradigmas institucionalização, serviços, suportes e inclusão foi brevemente retratada para se compreender a realidade microscópica de que se trata o trabalho, o que permitiu compreendermos melhor as práticas desenvolvidas no cotidiano das escolas. Apresentamos também as políticas públicas de inclusão escolar no Brasil e as diretrizes gerais para atuação pedagógica inclusiva nos níveis federal, estadual e municipal. Para finalizar, analisamos a relação entre a gestão escolar e a educação inclusiva: os fundamentos teóricos da gestão escolar, o conteúdo dos documentos oficiais, o papel do gestor escolar na construção da escola inclusiva e as diretrizes para formação do gestor escolar diante de tal política pública educacional.

No Capítulo IV, *A gestão escolar e a proposta de construção da escola inclusiva: os sujeitos e suas interações*, apresenta a organização e gestão do trabalho escolar; os mecanismos de ação coletiva; a autonomia, a participação, a liderança, a flexibilização e a descentralização; o planejamento e o projeto político-pedagógico; a avaliação das escolas e a qualidade do ensino; a gestão e as relações de poder no cotidiano escolar. O capítulo demonstra a relação entre a teoria estudada e o cotidiano das escolas, ou seja, os sujeitos e suas interações. Para finalizar, analisaremos também os condicionantes internos do trabalho

nas escolas, a opção política de construção de um sistema municipal de educação inclusiva e o papel do gestor escolar, realizando uma reflexão sobre as condições de trabalho das escolas estudadas; dos condicionantes institucionais, político-sociais e ideológicos. Apresenta uma análise da prática pedagógica cotidiana do gestor escolar e a construção da escola inclusiva e os pressupostos teóricos e filosóficos da prática administrativa e pedagógica cotidiana do gestor escolar diante desse processo: saberes e fazeres.

CAPÍTULO I A PESQUISA: DELINEAMENTO E CONTEXTO

Pesquisadores das ciências sociais e da educação têm desenvolvido procedimentos de investigação e proposto critérios que servem, tanto para orientar o desenvolvimento de pesquisas qualitativas, como para avaliar o rigor de seus procedimentos e a confiabilidade de suas conclusões (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001, p. 146).

Ao relacionar gestão escolar e educação inclusiva, encontramos várias possibilidades de investigação e metodologias. Entretanto, a opção metodológica deve estar relacionada com o objeto em estudo. No caso, o objeto de estudo de nossa tese foi analisar a opção política adotada por uma gestão municipal e seus impactos na prática pedagógica cotidiana de gestores escolares e, conseqüentemente, sua influência na construção da escola inclusiva. Diante disso, optamos pela pesquisa qualitativa do tipo etnográfico aplicada à educação, por esta desvelar a realidade perquirida no seu contexto social, a partir das percepções dos participantes e das condições que permeiam o próprio entorno. Neste capítulo, justificaremos essa opção metodológica e o modelo seguido.

A gestão escolar tem papel fundamental na efetivação da proposta de construção da escola inclusiva. É responsável por proporcionar as adaptações curriculares de grande porte, ou seja, ações adotadas que facilitam o processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais em salas comuns. Entre outros atributos, cabe à gestão escolar facilitar as adaptações curriculares de pequeno porte, ou seja, aquelas adotadas pelo professor em sala de aula comum; favorecer um clima/ambiente propício para que professores e funcionários de apoio realizem suas práticas com autonomia e qualidade, entre outros.

Há um abismo entre os dispositivos legais (diretrizes) sobre a educação inclusiva e o cotidiano das escolas; por isso, torna-se necessário conhecer esse cotidiano e as práticas nele desenvolvidas pelos gestores e por sua equipe.

Nessa perspectiva, concebemos que o tema do estudo se volta para algo que se constrói nas relações e nos processos cotidianos e num ambiente sociocultural determinado (a escola). Assim, enfatizamos o estudo do cotidiano escolar, especificamente a relação entre a opção política de construção de um sistema municipal de educação inclusiva e as práticas cotidianas desenvolvidas pelos gestores escolares que atuam com tal proposta.

Cabe ressaltar que o processo de investigação buscou responder à questão de pesquisa já apresentada em nossa Introdução.

Acreditamos que estudos desta natureza possam auxiliar na compreensão das lacunas existentes no que tange aos estudos que se dediquem a analisar a prática pedagógica e administrativa cotidiana de gestores escolares no contexto da implantação de uma política pública educacional. Tais estudos podem trazer importantes contribuições teórico-metodológicas para a área e um questionamento significativo sobre a estrutura e a organização das políticas públicas educacionais vigentes e o cotidiano das escolas.

Para analisarmos a prática pedagógica cotidiana de gestores escolares que atuam com a proposta de construção de um sistema municipal de educação inclusiva, enquanto política pública educacional, acompanhamos a trajetória de gestores escolares (que trabalham com a referida proposta), durante o ano letivo de 2006.

O universo da pesquisa tem como abrangência três escolas municipais do ensino fundamental a cidade de Bauru, interior do estado de São Paulo.⁵ O município adotou como opção política, desde o início de 2005, a construção de um sistema municipal de educação inclusiva.

A estrutura deste capítulo nos permite compreender a epistemologia da pesquisa do tipo etnográfico, assim como os princípios e as diretrizes da pesquisa qualitativa do tipo etnográfico aplicada à educação. Depois de justificarmos a opção metodológica e sua diretriz de pesquisa, apresentamos a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação do referido município e sua opção política. Para compreender o contexto em que a coleta dos dados empíricos ocorreu, há a descrição dos fatos significativos ocorridos em 2006. Após descrevermos o contexto institucional macro da construção desta política pública municipal e o tempo da pesquisa, são apresentados os instrumentos, as técnicas e as categorias de análise para estudo do cotidiano das escolas.

⁵ Segundo os dados do JCnet (Jornal da Cidade Online), Bauru conta com uma população estimada em 310 mil habitantes e completados 103 anos de emancipação política. Situa-se na região central do Estado de São Paulo. “É considerado um dos mais promissores do País, principalmente em função da intensa atividade comercial, historicamente favorecida por sua posição geográfica e pela invejável estrutura de transportes. Apesar de situado em região de intensa produção agrícola e pecuária, o município exerce a função de pólo centralizador das atividades comerciais e de serviços, com processo recente de expansão industrial. Cerca de 96% da população de Bauru mora na cidade, que apresenta também um dos mais altos índices de poder aquisitivo, com registro de 1 veículo automotor para cada 3 habitantes, quando a taxa nacional é de cerca de 1/15. Bauru tem aproximadamente 173 mil eleitores e 98 mil pessoas matriculadas em estabelecimentos escolares, 16 mil em cursos superiores. A cidade abriga duas universidades estaduais (USP e UNESP), quatro entidades de ensino superior particulares e diversos cursos profissionalizantes”. Cf: <http://www2.uol.com.br/bauruemdia/cidade.htm>. Acesso em 12/07/2007.

1.1 A epistemologia da pesquisa do tipo etnográfico: delineamento

Ao optarmos pela pesquisa qualitativa para estudo do objeto em questão, cabenos, mesmo que brevemente, analisar algumas de suas características. Sendo assim, iniciamos relatando sobre a pesquisa qualitativa para, posteriormente, descrever sobre a epistemologia da pesquisa do tipo etnográfico aplicada à educação.⁶

A discussão sobre a pesquisa na área educacional envolveu-se, durante muitos anos, com o debate sobre a dicotomia: quantitativo *versus* o qualitativo, discussão esta que, apesar de relevante, foge aos nossos objetivos no momento. Ressaltamos, entretanto, que Smith e Heshaisus (1986) e Marques (1997) afirmam que ambas as pesquisas, mesmo diferentes, são legítimas e que o momento é “de compatibilidade e cooperação entre as duas abordagens” (SMITH; HESHAIUS, 1986, p. 4).

Marques (1997) afirma que as escolhas metodológicas estão relacionadas ao tipo de problema que o pesquisador se propõe a compreender; assim, este só poderá abranger o mundo social por meio de um processo de interpretação.

Desse modo, relaciona os estudos culturais e interpretativos, utiliza métodos e abordagens que podemos classificar como: estudo de caso, investigação participativa, entrevista, observação participante, análise interpretativa, entre outros. Em outras palavras, a pesquisa qualitativa se concretiza dentro de um complexo campo histórico.

A prática da pesquisa qualitativa envolve o estudo e a coleta de vários materiais empíricos que possibilitam descrever os momentos e os significados dos problemas cotidianos da vida, e assim entender melhor o assunto em estudo. A diversidade de práticas metodológicas permite assegurar a compreensão e a profundidade do fenômeno na tentativa de garantir sua validação. Para Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2001, p. 163), “as pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados”.

Na pesquisa qualitativa, a realidade é determinada pelo tempo e pelo espaço. É vista, não descoberta, sendo construída pelas mentes investigadoras no decorrer do processo. Desse modo, o pesquisador interage com as outras pessoas, interpretando e construindo suas realidades; compartilhando valores, interesses e propósitos semelhantes. É socialmente situado e sujeito multicultural, considerando, desta forma, suas concepções do eu e do outro,

⁶ Ethnography is the work of describing a culture. The central aim of ethnography is to understand another way of life from the native point of view (SPRADLEY, 1980, p. 3).

sua visão de ética e política da pesquisa. Para Bogdan e Biklen (1997, p. 54), a “intrusão do investigador no mundo do sujeito é inevitável”.

As informações acerca dos fenômenos observados surgem em um contexto dinâmico de relações.

Bogdan e Biklen (1997) apresentam cinco características básicas da pesquisa qualitativa:

1. A fonte dos dados é o ambiente no qual o fenômeno ocorre e o pesquisador é o principal instrumento de coleta dos dados. Os dados são obtidos por meio do contato direto e anotados em blocos de papel ou podem ser utilizados recursos audiovisuais. Os dados coletados são transcritos pelo pesquisador como instrumentos para futuras análises. “Os investigadores qualitativos freqüentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto” (ibidem, p. 48).
2. A pesquisa qualitativa é descritiva. Os dados coletados são transcritos formando um texto sobre cada dia de contato com o ambiente pesquisado. Tal material contempla a descrição do cotidiano (notas de campo), a transcrição das entrevistas, entre outros. A intenção é analisar os dados em toda a sua riqueza.
3. Os pesquisadores que optam pela abordagem qualitativa se interessam pelo processo como o fenômeno em estudo que se constrói no processo investigativo.
4. Na pesquisa qualitativa, o processo de análise dos dados vai ganhando forma no decorrer da investigação.
5. Na abordagem qualitativa, o significado assume papel de destaque, pois os pesquisadores estão interessados na dinâmica interna das situações.

As pesquisas qualitativas baseiam-se no pressuposto de que pouco se sabe sobre as pessoas e os ambientes que irão constituir o objeto de estudo. É como lavar os olhos e passar a ver tudo de maneira estranha, sempre questionando a “estranheza” do fato ocorrido.

Os planos de trabalho, nesta abordagem metodológica, evoluem conforme o pesquisador se familiariza com o ambiente, com as pessoas e com outras fontes de dados, adquiridos por meio da observação direta. Ao finalizar o estudo diário em/de campo, elaborase a transcrição dos fatos ocorridos, fidedignamente como aconteceram, produzindo-se, posteriormente, um relatório detalhado do processo vivido. “Quando iniciam um trabalho, ainda que os investigadores possam ter uma idéia acerca do que irão fazer, nenhum plano detalhado é delineado antes da recolha dos dados” (BOGDAN; BIKLEN, 1997, p. 83).

Depois de situarmos a pesquisa qualitativa como uma das diretrizes do processo empírico, urge agora analisar as características da abordagem etnográfica escolhida como fio condutor do processo de investigação cotidiana nas escolas.

A pesquisa etnográfica é conhecida como naturalista ou antropológica por ter suas raízes na antropologia. Os pesquisadores que optam pela etnografia para os estudos na área educacional usam métodos antropológicos a fim de estudar as escolas como culturas. Pode ser definida como a relação em longo tempo com um grupo, em seu território, para apreender como acontecem as coisas e desvelar a realidade; aprender na relação com o outro sua forma de ver a realidade por meio de duas questões que norteiam o processo de construção dos dados empíricos: “O que está acontecendo aqui? O que há por trás das ações que estou observando?” (GALLAGHER, 1984, p. 3).

Diversos autores discorreram sobre o conceito de pesquisa qualitativa do tipo etnográfico. Suas idéias são convergentes principalmente em relação à metodologia, que é sempre ressaltada como “processo” e não um fim em si mesma, conforme veremos a seguir.

Para Rockwell e Ezpeleta (1986, p. 49), a etnografia é um processo de coleta de dados; é o processo de construção de conhecimento, que

não requer a definição de um modelo teórico acabado que funcione como marco, ou seja, delimita o processo de observação, exigência, por exemplo, das pesquisas quantitativas e experimentais, nas quais a operacionalização das variáveis é necessária.

“Etnografia é um método de investigação social que se alimenta de uma ampla gama de fontes de informações” (HAMMERSLEY; ATKISON, 1983, p. 1). É uma ciência social significativa em relação às experiências; produz um alto número de dados descritivos com atividades em grupos de pessoas; esforça-se para compreender os valores, as crenças que existem por trás do comportamento observado.

Spradley (1980, p. 3) afirma que “etnografia é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”. O conceito de cultura é por nós entendido como o significado do conhecimento que as pessoas usam (seu repertório de vivências) para gerar e interpretar sua cultura e novas culturas. Assim, confirma-nos Hammersley (1983, p.12) que “la etnografia explota la capacidad de cualquier actor social para aprender nuevas culturas, y la objetividad que dicho proceso genera”; busca explicações para o comportamento das pessoas recorrendo à descrição dos fatos e acontecimentos que ocorrem diante das normas

e das regras impostas pela sociedade; fundamenta-se numa descrição profunda da realidade observada.

Rockwell (1989) caracteriza a pesquisa etnográfica como: a) a área de saber que estuda o outro na sua realidade social, no seu cotidiano; b) o produto do trabalho etnográfico é sempre uma descrição; c) há necessidade de prolongada permanência do pesquisador, em campo, observando as interações cotidianas; d) a interpretação dos dados está relacionada à construção de conhecimento sobre a realidade. A vantagem da etnografia é múltipla fonte de dados.

Martinez (1985) analisa os níveis de participação do pesquisador numa pesquisa de abordagem etnográfica, ressaltando:

1. Sensibilidade nos primeiros contatos;
2. Conhecimento sobre o grupo pesquisado, no seu ambiente natural e
3. Questionamento sobre como o pesquisador é visto perante o grupo pesquisado.

Deste modo, quanto mais íntimo for o contato, mais confiança o grupo terá no pesquisador, compartilhando, não raro, pensamentos íntimos com ele. É um processo dinâmico que emerge da realidade pesquisada e que vai se apresentando e se modificando constantemente.

O tempo do trabalho de campo pode ser delimitado conforme o objetivo do trabalho. A flexibilidade da etnografia depende das estratégias a serem selecionadas que guiarão o processo. Entretanto, essas poderão sofrer alteração conforme as evoluções do processo e do estudo enfocado.

Destarte, a pesquisa etnográfica pressupõe a elaboração de um plano de trabalho. Spradley (1980) sugere 12 passos que facilitam o trabalho de pesquisa do etnógrafo. Eles são interdependentes e complementares:

– **1.º passo: localizando uma situação social**

Lugar: espaço físico construído por pessoas que nele executam uma atividade favorecendo as condições para a observação participante.

Atores: pessoas incluídas nas situações.

Atividades: apresentam-se no início do processo de forma geral, mas devem ser especificadas durante o desenvolvimento da observação e da interação. Há a possibilidade de inclusão de novas situações sempre que necessárias.

– **2.º passo: fazendo observação participante**

A observação participante tem dois objetivos: proporcionar o engajamento do pesquisador nas atividades e realizar uma observação das atividades, pessoas e aspectos físicos da observação. Com o objetivo de realizar uma observação baseada em questões etnográficas, sugere-se a elaboração de um roteiro de questões (GOETZ; LeCOMPTE, 1984, p. 112-113):

1. Quem está no grupo ou cenário? Quantas pessoas, quais suas características?
2. O que está acontecendo? O que estão fazendo, dizendo? Em relação às rotinas do grupo, no que estas diferem de outros contextos sociais? Que comportamentos são repetitivos ou irregulares?
3. Como as pessoas interagem no grupo?
4. Qual o conteúdo das conversas? Que assuntos são comuns? Quais envolvem termos raros, gírias, códigos diversos, de linguagem verbal e não verbal? Quem fala e quem escuta?
5. Onde o grupo se localiza ou a cena se desenrola?
6. Quando o grupo se encontra? Nesta ocasião, há interação entre os diversos atores sociais?
7. Como os elementos emergentes, nas situações observadas, são inter-relacionados pelos próprios participantes e na ótica do observador? Que regras e normas governam a situação social, em pauta, e relativamente a outros grupos sociais?
8. O grupo opera com o que faz? Por quê? Que significados são atribuídos pelos participantes aos que eles fazem? Qual a história do grupo? Que símbolos, tradições, valores e visões de mundo podem ser encontrados no grupo?

Na observação participante, todos os seres humanos agem como co-participantes em várias situações sociais. Cabe ao observador participante focalizar a situação escolhida com o objetivo de compreender como, o que ocorre e por que ocorre, descobrindo, assim, os elementos e as relações de determinada situação.

– **3.º passo: fazendo um registro etnográfico**

As anotações de campo precisam conter as reações particulares referentes ao processo e ao fenômeno em estudo, contendo informações sobre os documentos, as conversas informais e as entrevistas devem estar gravadas (com a devida autorização dos sujeitos). Junto com esse material, o pesquisador descreve sua experiência, sua vivência.

– **4.º passo: fazendo observações descritivas**

A investigação constitui-se de perguntas e de observações, algumas vezes mais gerais, outras mais específicas (como relatado no 2.º passo). Isso varia conforme a situação social, e alguns aspectos podem auxiliar na formulação inicial das grandes questões: espaço, ator, atividades, objeto, ação, eventos, tempo, objetivo e sentimento. Ao fazer a observação de campo, o pesquisador precisa saber o que vê e se o que registra está realmente relacionado com as questões da pesquisa.

– **5.º passo: fazendo a análise do território**

Relacionado com o 1.º passo, trabalhamos neste passo com as diferenças entre o conceito de cultura e o conceito de situação social, pois se refere ao fluxo da ação conduzido pelos sujeitos e em um local particular.

Spradley (1980) afirma que a descrição do domínio cultural envolve o uso da linguagem: palavras e frases que definem e dão significado aos objetos, eventos e atividades observadas pelo pesquisador, em três domínios:

1. Domínio popular: informações das pessoas.
2. Domínio misto: informações populares e científicas.
3. Domínio analítico: conhecimento.

– **6.º passo: fazendo observações focalizadas**

Selecionamos aqui os focos para observação do fenômeno estudado, a partir dos dados coletados no 2.º passo. Assim, é necessária uma seleção etnográfica: das simples às complexas, ou seja, partindo das situações mais gerais para as mais específicas.

– **7.º passo: fazendo uma análise taxonômica**

A taxonomia é utilizada como uma variedade de categorias organizadas com fundamento de uma relação semântica; apresenta as relações dentro de uma cultura. A organização e a análise taxonômica é realizada quando do término de todos os procedimentos de coleta de dados, podendo o pesquisado adiantar alguma interpretação.

– **8.º passo: fazendo observação seletiva**

São utilizadas as entrevistas advindas das observações. Tais entrevistas podem ser estruturadas ou semi-estruturadas, formais ou informais. A escolha dos sujeitos é

estabelecida previamente e as entrevistas são gravadas sem que isto cause constrangimentos aos sujeitos.

– **9.º passo: fazendo a análise dos componentes**

Para analisar os componentes, procuram-se os significados, associados às categorias, as unidades de conhecimento. A seqüência apresentada por Spradley (1980) facilita tal processo:

1. Selecionar um domínio de análise que apresente contraste.
2. Listar todos os contrastes descobertos.
3. Preparar um registro.
4. Identificar as dimensões de contraste que tenham valores binários.
5. Combinar as dimensões relatadas do contraste com as que tenham múltiplos valores.
6. Preparar questões de contraste para atributos que o pesquisador não apresentava.
7. Conduzir outras observações seletivas.
8. Preparar um registro completo.

– **10.º passo: descobrindo temas culturais**

Os temas culturais são decorrentes do número mínimo de domínios, implícitos ou explícitos, que se relacionam com os subsistemas de significados e as estratégias para fazer a análise do tema que facilitam o processo analítico.

– **11.º passo: executando um inventário cultural**

Identificam-se os tipos de observações coletadas e as falhas das informações coletadas, iniciando, deste modo, a organização dos dados para a escrita do relatório. Fazem parte desta organização: listagem dos domínios, das análises, a coleta dos rascunhos, a elaboração de um índice de conteúdos, a organização de dados misturados e a possibilidade de adicionar outros dados à pesquisa.

– **12.º passo: escrevendo uma etnografia**

Por seguir um padrão cíclico, a pesquisa etnográfica não é linear e permite idas e voltas aos dados; a flexibilidade permite intercalar os registros, as análises, os relatórios, a delimitação do projeto, a formulação de novas questões e a coleta de outras informações.

Para que isso ocorra, Spradley (1980) afirma haver necessidade de o pesquisador permanecer por um tempo significativo em campo para compreender e descrever as atitudes e os valores socioculturais do grupo estudado.

Depois de apresentarmos algumas características da pesquisa qualitativa, a epistemologia da pesquisa do tipo etnográfico e os passos sugeridos por Spradley (1980), exporemos as características da pesquisa qualitativa do tipo etnográfico aplicada à educação por ser esta a opção metodológica para o processo de coleta dos dados empíricos.

1.1.1 Os princípios e as diretrizes da pesquisa qualitativa do tipo etnográfico aplicada à educação

The purpose of educational ethnography is to provide rich, descriptive data about the contexts, activities, and beliefs of participants in educational settings. Typically, such data represent educational processes as they occur. The results of these processes are examined within the whole phenomenon; isolation of outcomes is rarely considered. Educational ethnography has been used for evaluation, for descriptive research, and for theoretical inquiry. (GOETZ; LeCOMPTE, 1984, p. 17)

Até o início da década de 1970, as pesquisas com abordagem etnográfica eram realizadas exclusivamente por antropólogos e sociólogos. A partir do início da referida década, no campo educacional, a pesquisa qualitativa do tipo etnográfico ganha espaço e recebe várias críticas,⁷ pois os pesquisadores da área educacional começam a utilizar os procedimentos dessa abordagem de pesquisa para tentar desvelar a “caixa-preta” do processo educacional.

Os pesquisadores da área educacional que utilizam a etnografia consideram que há muitas influências do mundo exterior no ambiente que estão observando. Procuram

⁷ Bogdan e Biklen (1997) afirmam que este tipo de abordagem metodológica sofre com críticas relacionadas à subjetividade, porém, ao passar longos períodos em campo, durante o processo de coleta dos dados empíricos, os pesquisadores possuem grandes quantidades de dados que lhes proporcionam a construção de conhecimentos sobre o fenômeno e não a mera expressão de opiniões.

distanciar-se do seu eu para conhecer o que está acontecendo ali. Realizam a conversão do olhar do familiar para o estranho. “Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5).

A etnografia como abordagem de investigação científica traz algumas contribuições para o campo das pesquisas qualitativas que se interessam pelo estudo das desigualdades e exclusões sociais: primeiro, por preocupar-se com uma análise holística ou dialética da cultura,⁸ isto é, a cultura não é vista como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e a ação humana; segundo, por introduzir os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica no processo modificador das estruturas sociais. O “objeto” de pesquisa agora “sujeito” é considerado como ‘agência humana’ imprescindível no ato de “fazer sentido” das contradições sociais; e terceiro, por revelar as relações e interações ocorridas no interior da escola, de forma a abrir a “caixa preta” do processo de escolarização [...]. Assim, o “sujeito”, historicamente fazedor da ação social, contribui para significar o universo pesquisado exigindo uma constante reflexão e reestruturação do processo de questionamento do pesquisador. (MATTOS, 2001, p. 45)

Para André (1995), o que se tem feito atualmente nas pesquisas educacionais é uma adaptação da abordagem etnográfica à educação. Afirma que são realizadas pesquisas do tipo etnográfico e estas possuem algumas características básicas: utilizam a observação participante e pressupõem um grau de interação entre o pesquisador e a situação a ser estudada; o pesquisador é o principal instrumento de coleta e análise dos dados; a ênfase está no processo; há a preocupação com o significado; envolve trabalho de campo, havendo aproximação do pesquisador com as pessoas, as situações, os locais, os eventos; o período de tempo em que o pesquisador mergulha no campo de pesquisa varia de semanas, meses ou até anos, depende dos objetivos do trabalho; utilizam a descrição e indução; buscam a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias; utilizam um plano de trabalho aberto e flexível.

As pesquisas com abordagem qualitativa em educação ganharam força nas últimas décadas devido ao desencantamento com as abordagens exclusivamente quantitativas e a necessidade de se compreender os fenômenos educacionais de maneira contextualizada em todos os seus aspectos.

Assim, quando se incorpora a metodologia qualitativa, para estudar fenômenos da educação, pressupõe-se uma revisão epistemológica sobre os

⁸ Segundo Mattos: “Dialética no sentido fundamental da noção, que os norte-americanos chamam, de relação ecológica entre os vários atores sociais ou grupos numa comunidade ou instituição, movimento histórico vivenciado pelos atores sociais num determinado espaço de tempo. Procuramos as relações entre estes fenômenos e não apenas um fenômeno particular.” (Idem).

pressupostos que guiam as investigações e os resultados que as práticas possibilitam em disciplinas afins da educação, como a sociologia, a antropologia, a psicologia etc. (ALMEIDA, 2003, p. 1)

A escola é o local onde os sujeitos protagonistas da pesquisa qualitativa do tipo etnográfico desempenham suas atividades. O pesquisador mergulha nesse cotidiano para a construção dos dados empíricos, mas precisa ao mesmo tempo continuar “de fora”, isto é, enxergando com olhar de pesquisador, com estranhamento tudo o que ali acontece. Aprende a pensar com alteridade, reflete sobre o que acontece e procura as origens dos fatos observados. Nesse tipo de estudo, a escola é vista como organização social.

Wolcott (1975, p. 31) afirma haver um crescente interesse no enfoque etnográfico, nas pesquisas escolares, pois a etnografia preocupa-se com o processo de ensino e aprendizagem dentro de um contexto educacional mais amplo. “Educational ethnographers examine the processes of teaching and learning”. As pesquisas escolares não podem se restringir apenas ao que acontece no seu interior, mas devem buscar também o que acontece fora dela, a fim de influenciar o seu cotidiano. Portanto, a etnografia na escola está preocupada com pensar o ensino e a aprendizagem inseridos num contexto cultural amplo.

O autor estabelece alguns critérios para realização de tal abordagem de pesquisa na escola: a) pertinência do problema; b) atitude do etnógrafo; c) pertinência do clima de pesquisa; d) validade das expectativas, para que se conclua o estudo.

Ethnography and its qualitative design variants provide educational and other social researchers with alternatives for describing, interpreting, and explaining the social world and the operation of educational phenomena within this world. (WOLCOTT, 1975, p. 31)

A pesquisa qualitativa de tipo etnográfico mostrar o porquê e o como compreender melhor o processo educativo.

O processo de pesquisa é entendido como parte das atividades escolares, focalizando o fazer pedagógico no contexto social em que ocorre. O pesquisador assume-se como sujeito de pesquisa inserindo-se profundamente no contexto a ser investigado. Isso significa assumir um papel de membro do grupo localizado num determinado tempo e espaço. É necessário que o pesquisador também respeite e compreenda os significados dos atos observados para que possa ressignificá-los. Almeida (2003, p. 4) afirma que os pesquisadores educacionais que utilizam etnografia

têm, recentemente, procurado as escolas para estabelecerem relações, a longo prazo, com os alunos, professores, diretores, coordenadores, para aprender sobre: o funcionamento das escolas, os valores que subsidiam o projeto pedagógico, as atitudes, os motivos e os compromissos que estão por trás dos fenômenos observados.

Wilson (1977) apresenta algumas questões fundamentais para os estudos etnográficos educacionais: qual é o papel do pesquisador em tal campo de pesquisa? Que tipo de habilidades e acervo de conhecimentos ele tem? Quais as orientações teóricas importantes existentes a respeito do campo estudado? Quais os propósitos do estudo? Qual o suporte do estudo? Por que aquele campo particular foi escolhido? Em que extensão o grupo participante será envolvido?

Almeida (2003, p. 6) afirma que esta abordagem de pesquisa exige do pesquisador rigor e sistematização dos dados. Durante o desenvolvimento da coleta dos dados, o processo de pesquisa deve ser avaliado constantemente, pois segue um “padrão cíclico, permitindo idas e voltas aos dados, intercalando-os com registros, análises, relatórios, delimitação do projeto, formulação de novas questões e coleta de outras manifestações”. Tal perspectiva possibilita que o pesquisador construa, ao longo do processo de pesquisa, diferentes categorias teóricas.

Desse modo, ao conceber que o tema de estudo se constrói nas relações sociais e nos processos ocorridos no cotidiano escolar, não há outra opção metodológica senão a pesquisa qualitativa do tipo etnográfico aplicada à educação. Os passos de Spradley (1980) apresentados anteriormente auxiliaram no estudo de campo, porém, destacamos que o tema do estudo nos remete a uma explicitação da amplitude do fenômeno organizacional e aos desencadeamentos no âmbito das políticas públicas educacionais. Sendo assim, optamos pelo padrão cíclico, ou seja, estudamos os contextos e a teoria de maneira intercalada que justifica a estrutura do trabalho aqui apresentado.

Apresentaremos a estrutura e o contexto em cuja política pública educacional em estudo foi construída: a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação de Bauru.

1.2 A estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação de Bauru e sua opção política: contexto

Optamos por descrever, neste momento, um pouco da história da estrutura da rede municipal de ensino de Bauru e a estrutura organizacional de sua Secretaria Municipal de Educação. Tal descrição tem como objetivo identificar a estrutura em que a opção política de construção de um sistema municipal de educação inclusiva foi construída.

Almeida e Ribeiro (2001) publicaram o Artigo “Programa de Formação Continuada para Sistemas Municipais de Ensino” pontuando algumas considerações sobre o já citado órgão público. Tais referências serviram de base para o presente estudo, pois não há, até a presente data, nenhum outro estudo sobre a situação da Secretaria Municipal de Educação de Bauru.

Atualmente, a rede municipal de ensino de Bauru abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos, que apresentaremos brevemente.

A Secretaria Municipal de Educação de Bauru funciona regulamentada pelo decreto 2.636 de 30 de dezembro de 1985, porém, sua rede de escolas já funcionava antes da regulamentação.

A *Educação Infantil* foi criada por meio da Lei n.º 302 de 14 de fevereiro de 1949, pelo poder público municipal, visando a atender a formação integral de crianças na faixa etária dos três aos 12 anos. Em 1956, foi criada a primeira unidade escolar de educação infantil “Parque Infantil Stélio Machado Loureiro”.

“A partir de 1983, a preocupação do poder público em relação à qualidade da educação torna-se mais efetiva como reflexo da mudança de visão política e consequência do trabalho desempenhado pela rede municipal de educação infantil” (SOARES, 2003, p. 84).

No final de ano de 1983, a proposta pedagógica do Ensino de Educação Infantil iniciou-se enquanto projeto, devido ao levantamento realizado junto às escolas sobre o trabalho por estas realizado. Foram diagnosticados a necessidade e os anseios dos profissionais sobre a reformulação da proposta pedagógica que embasassem a prática pedagógica cotidiana.

Diante da situação, foi planejado um trabalho com base nos estudos de Vygotsky e Piaget. O objetivo era oportunizar aos professores e diretores momentos de

reflexão sobre os avanços nas teorias relacionadas à construção do conhecimento das crianças, e, assim, proporcionar o repensar sobre sua prática.

Em meados de janeiro de 1987, os Centros de Educação e Recreação passaram a receber o nome de Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI).

A proposta pedagógica construída pelos profissionais da educação infantil foi implantada em 1996 e, em 1998, foi entregue às escolas o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

Em 2000, especialistas da Educação Infantil e do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação realizaram estudos e reflexões baseados no RCNEI e na Proposta Pedagógica do Município de Bauru, o que resultou no documento “Subsídio Curricular para Educação Infantil”.

De acordo com a Constituição (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o atendimento das crianças de zero a três anos deve ser realizado, na Educação Infantil, constituída por creches e pré-escolas, que atendam a faixa etária de zero a seis anos. Porém, em Bauru, muitas destas creches estavam vinculadas à Secretaria do Bem-Estar Social (SEBES) e possuíam funcionários da Secretaria da Educação.

Em 2001, um projeto-piloto foi instalado com o objetivo de incorporar, de maneira gradativa, as creches municipais à Secretaria da Educação. A proposta atribuía a um diretor e não mais a um assistente social, a responsabilidade sobre a unidade.

O *Ensino Fundamental* tem seu início, na rede municipal de ensino de Bauru, em meados do ano de 1938. As salas de aula estavam localizadas na área rural e algumas na área urbana espalhadas em diversos pontos, ocupando salas alugadas ou cedidas, e atendendo aos alunos remanescentes da rede estadual de ensino. Havia também, no período noturno, os cursos preparatórios municipais.

Na década de 1940, as salas de aula foram se agrupando e formaram o que ficou conhecido como “Escolas Municipais Isoladas”, num total de 15.

Na década de 1950, o Ensino Fundamental se expandiu e a rede estadual absorveu a demanda. Em 1954, o município firmou convênios com a Igreja, criando as Escolas Paroquiais.

Na paróquia de São Sebastião, na Vila Cardia, surgiram as salas de aula do primeiro convênio firmado dando origem à “Escola Santa Maria”. Depois disso, foi firmado convênio com a paróquia de Santo Antônio, de Nossa Senhora Aparecida, Centro Evangélico e Sociedade Beneficente Cristã.

No convênio, as escolas funcionavam junto com as entidades e cabia ao município ceder os professores, porém, não havia concurso público para o preenchimento das vagas de docente. O primeiro concurso público para “professores primários” foi realizado em 1967, alguns aprovados assumiram suas salas de aula; como o número de aprovados não supriu a demanda, muitos continuavam trabalhando como “conveniados”.

A Lei 4.024/61 estabeleceu a expansão do Ensino Fundamental e a rede estadual mais uma vez absorveu a demanda de alunos. O município firmou convênios com entidades filantrópicas assistenciais, que lhes concederam professores. Porém, as questões pedagógicas e administrativas eram estabelecidas pela entidade conveniada.

Em meados dos anos 1980, o ensino fundamental sofreu uma reestruturação em consequência às determinações previstas pela Lei 5.692/71. Foram criadas as primeiras 5.^{as} séries nas escolas “Santa Maria” e “Cônego Aníbal Difrância”.

Em 1985, houve, por parte do Conselho Estadual de Educação, o reconhecimento da escola “Santa Maria” como “Escola Municipal de 1.º grau Santa Maria”. O município passava a ter seis escolas vinculadas, que posteriormente foram desvinculadas e assumiram estrutura própria.

Os professores que ministravam aulas, nas entidades conveniadas, foram remanejados para as escolas municipais então criadas e que estavam se estruturando quanto aos aspectos pedagógicos e administrativos.

Soares (2003, p. 86) faz uma análise do ensino fundamental da rede municipal de Bauru:

O Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Bauru, nunca teve uma estrutura formal técnica-administrativa que sustentasse uma proposta de Educação compatível com as exigências do próprio município. Essa tarefa foi sempre atribuída à rede do Estado e à Rede particular de ensino.

Cabe destacar que, entre os anos de 1996 e 2006, o ensino fundamental sofreu uma expansão com a inauguração de dez escolas e o aumento de significativo no número de alunos. Entretanto, devido à Lei de Responsabilidade Fiscal, a contratação de professores é insuficiente para atender a demanda; conseqüentemente, faltam docentes e muitos acabam “dobrando”⁹ em outra divisão que não a sua, no concurso prestado.

⁹ A “dobra” é uma solução caseira, sem embasamento legal, adota pelo governo Nilson Ferreira Costa (1997-2004) para solucionar o problema da falta de professores sem contratação de novos devido à Lei de Responsabilidade Fiscal. A “dobra” se resume em: o professor tem a sua classe na sua sede. No período

A *Educação Especial* municipal funcionava por meio de convênios com instituições para atendimento ao aluno com deficiência. Durante muitos anos, os professores da rede municipal trabalhavam nas instituições, porém, no início de 2005, o poder Executivo ordenou que todos os professores voltassem para as escolas e realizassem o atendimento ao aluno lá, iniciando, desta forma, o processo de implementação de sua política pública educacional.

A *Educação de Jovens e Adultos* no município de Bauru foi marcada, em 1984, pelo rompimento do convênio com o MOBREAL e a criação do Serviço Municipal de Educação de Adultos, que, em 1985, formou a Comissão Municipal de Educação de Adultos e Jovens com a incumbência de “planejar e coordenar atividades educacionais voltadas a este fim, trabalhando com monitoras estagiárias” (SOARES, 2003, p. 88).

Em 25 de abril de 1985, foi criada a Divisão de Educação de Jovens e Adultos em virtude de um convênio com a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR). No ano seguinte, foi realizado o primeiro concurso público de provas e títulos para a função de monitor de educação de jovens e adultos da rede municipal de ensino de Bauru.

Em abril de 1990, com a extinção da EDUCAR, a rede municipal ficou sem amparo legal para emitir os certificados aos alunos que haviam concluído a 4.^a série e poderiam seguir seus estudos em outras escolas.

Em julho de 1994, as classes pertencentes à Divisão de Educação de Jovens e Adultos foram vinculadas administrativamente às escolas municipais de ensino fundamental e foi autorizado o funcionamento da Suplência I.

Em junho de 1998, a Delegacia Regional de Ensino de Bauru autorizou o funcionamento do Centro Educacional de Jovens e Adultos (CEJA) com o objetivo de desenvolver uma proposta pedagógica em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996).

A Secretaria Municipal de Educação conta com os Departamentos de Educação Infantil, de Merenda Escolar e Pedagógico, e a Divisão de Ensino Fundamental.

contrário, ele está ocioso ou com atividade extraclasse é oferecido então a “dobra” – uma nova classe num outro período, às vezes em outra escola, às vezes em outra divisão (professores de educação infantil com “dobra” no ensino fundamental, entre outros). O professor que tem atividade extraclasse resguarda-a e passa a receber o dobro do seu salário. Só que o dobro do salário no holerite é mais que o dobro, fica cerca de 20% a mais que o próprio salário. Tal situação atrai os professores que acabam trabalhando 40 horas ou mais em sala de aula com alunos. O desgaste do professor que “dobra” é muito grande, pois, muitas vezes, a “dobra” acontece em outra escola longe da sua de origem, além disso, falta tempo para o planejamento e a qualquer momento o professor pode perder a “dobra”.

O *Departamento de Educação Infantil* é responsável pelas escolas de educação infantil no que diz respeito a sua organização e fiscalização. O *Departamento de Merenda Escolar* é o responsável pela distribuição de gêneros alimentícios para todas as unidades escolas, tanto da rede estadual quanto municipal, elaboração do cardápio, compra e armazenamento de produtos, além do gerenciamento das merendeiras que atuam nas escolas. O *Departamento Pedagógico* abrange a Diretoria e Divisões de Ações Fundamentais, Coordenadoria de Área, Multimeios e Cepape e é o responsável pela formação continuada dos profissionais. A *Divisão de Ensino Fundamental* abrange a organização e a fiscalização das escolas de ensino fundamental e também engloba a educação de jovens e adultos e a educação especial.

Sobre o Departamento Pedagógico, Soares (2003, p. 90) afirma que “este conjunto de profissionais é responsável pela criação de cursos a serem oferecidos aos funcionários da educação, assim como pela manutenção e acompanhamento de projetos do governo estadual e federal nas escolas da rede”.

A formação continuada, ou em serviço, dos profissionais da rede municipal de ensino de Bauru, baseia-se em mecanismos democráticos: o Estatuto do Magistério, o Conselho Municipal de Educação, o Sindicato dos Servidores Municipais e o Conselho do FUNDEF (SOARES, 2003).

O *Estatuto do Magistério*¹⁰ necessita de urgente atualização, pois seu texto é de 1985 (Lei 2.636 de 30 de dezembro de 1985) e possui vários pontos em desacordo com a atual LDBEN. Cabe destacar que, no referido documento, não há diretrizes para a criação de um plano de carreira específico ao magistério municipal e também não estabelece o direito de realizar atividades de planejamento de aulas remunerada na unidade escolar antes de cinco anos de efetivo exercício no cargo de professor.

Criado em 1996 (Lei Municipal n.º 4.177 de 5 de dezembro de 1996), o *Conselho Municipal de Educação* é um mecanismo democrático, com autonomia restrita, uma vez que sua constituição não privilegia a atuação docente e a reflexão sobre a prática pedagógica. Seu caráter é consultivo e deliberativo, oportuniza a participação de membros da sociedade civil e ignora segmentos envolvidos com o contexto educacional municipal.

Sobre o *Sindicato dos Servidores Municipais de Bauru* cabe destacar que este mantém uma postura rígida em relação à separação dos profissionais da educação da grade salarial dos demais funcionários municipais. Como consequência desse posicionamento, no

¹⁰ No ano 2005, vários docentes se reuniram para reformulação deste documento, mas a nova versão ainda não foi legalizada.

ano de 1999, foram realizadas reuniões entre sindicalistas, vereadores e representantes da educação e foi elaborada uma minuta de projeto de lei que visava a reorganizar e reestruturar o antigo Estatuto. O documento foi encaminhado ao Prefeito, que solicitou ao Conselho Municipal de Educação um parecer. Este, por sua vez, distribuiu, entre seus membros, o documento e organizou uma reunião para elaboração do parecer, que destaca a inadequação das propostas contidas em relação à LDBEN (BRASIL, 1996), como: legislação sobre o plano de carreira e remuneração, cargos e concursos, promoção, remoção, permuta e supressão de classes, atividades de carreira, jornada de trabalho, vantagens, funções comissionadas, funções eletivas, afastamentos e comissionamentos, disposições finais e transitórias, piso salarial, entre outros elementos (SOARES, 2003).

Diante do exposto, apresentamos a opção política do município de Bauru e sua justificativa.

O ano de 2005 pode ser considerado um marco para a educação bauruense. A proposta política da nova administração municipal era o processo de construção do sistema municipal de educação inclusiva, efetivando, na esfera pública, o respeito aos direitos fundamentais dos cidadãos e uma proposta de transformação da prática pedagógica até então exercida na rede municipal.

O primeiro passo para a efetivação desse processo foi a contratação, como consultora técnica, da Prof.^a Dr.^a Maria Salete Fábio Aranha, que expressa sua opinião sobre o assunto:

A construção de um sistema educacional inclusivo não se dá do dia para a noite, nem por decreto. Ela requer um processo complexo de transformação do pensar e da prática educacional que, conquanto pareça difícil, torna-se viável quando se tem o mapeamento diagnóstico da realidade local, a identificação dos focos que requerem ações afirmativas emergenciais, a médio e longo prazo, e se empenhe na elaboração de um Plano de Ação que estabeleça objetivos e metas no decorrer do tempo. (ARANHA, 2005b, p. 26)

Essa opção política – de construção de um sistema municipal de educação inclusiva – está em consonância com Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a), que estabelece objetivos e prioridades para a educação escolar. Diante da proposta, faz-se necessário identificar as necessidades educacionais presentes referentes aos alunos pertencentes à rede municipal de ensino como também conhecer as necessidades apresentadas pelos professores para uma ação pedagógica significativa diante da diversidade. Entendemos

por “significativa” o planejamento de ações de acordo com as necessidades da realidade e da demanda.

Conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), os serviços de Educação Especial englobam a criação de salas de recursos, classes hospitalares, serviços de itinerância, atendimento domiciliar e demais fatores que se façam necessárias ao atendimento pedagógico e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos deficientes que freqüentam o ensino regular.

Aranha (2005b) enumera que, para ocorrer esse processo, é necessário:

1. Vontade política clara e firme;
2. Diagnóstico da situação atual da rede;
3. Planejamento de ações de intervenção;
4. Ação afirmativa na criação do amparo legal para ações e procedimentos;
5. Ação afirmativa na criação de instrumentos administrativos que permitam a execução das ações;
6. Envolvimento e motivação de todos os participantes do coletivo educacional.

De acordo com Aranha (2005a), para que o sistema educacional inclusivo seja construído, há necessidade de se realizar um mapeamento da demanda populacional; identificação das necessidades educacionais presentes nessa população mapeada; delineamento dos recursos materiais e humanos que disponibiliza; definição dos recursos que irá despender para implementar com qualidade pedagógica a proposta; definir um planejamento estratégico de construção desse sistema educacional inclusivo e, concluindo, efetivar sua implementação.

Para a autora, as ações eficientes e significativas só podem ser planejadas a partir do momento em que se souberem quem são os alunos que estão apresentando dificuldades no processo educacional; suas necessidades; onde estão localizados no município; que recursos são encontrados nas escolas e necessitam ser adquiridos para que todos sejam beneficiados com o sucesso escolar.

Diante da proposta, foi realizado, pela Secretaria Municipal de Educação de Bauru, no ano de 2005, um mapeamento diagnóstico que objetivou identificar os alunos com necessidades educacionais especiais de sua rede de educação, servindo como diretriz norteadora para o processo de elaboração do Plano de Ação.

Foram então desenvolvidos na rede municipal de ensino dois estudos por Aranha (2005b, p. 3):

o primeiro, efetivado pelo Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, teve como sujeitos os Diretores das 74 Unidades Escolares, focalizou os pontos fortes e necessidades de cada unidade; o segundo, elaborado pela Divisão de Educação Especial, teve como sujeitos os professores das mesmas unidades e buscou identificar os alunos, com deficiência, matriculados na rede municipal de ensino.

Os resultados do material coletado são indicadores consistentes para elaboração de tal proposta política, pois, além de levantar os dados sobre os alunos deficientes que freqüentam o ensino regular, apresentou informações sobre os alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou “ensinagem”, ou seja, alunos que estão simplesmente “passando” pela escola e não estão aprendendo como deveriam.

Foram identificadas as categorias:

- Distúrbios de comportamento e agressividade;
- Distúrbios ou déficit de atenção e/ou concentração;
- Dificuldades de linguagem e/ou fala;
- Hiperatividade;
- Dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita e na matemática;
- Distúrbios psicológicos; problemas de saúde e/ou sociais.

As informações permitiram identificar o segmento populacional composto pelos alunos deficientes que apresentam necessidades educacionais especiais e necessitam de atendimento e serviços oferecidos pela Educação Especial; e alunos não deficientes que, por alguma razão, apresentam dificuldades no processo educativo.

Os resultados sinalizam que, das 74 unidades escolares que compõem o quadro da rede municipal de ensino de Bauru, apenas duas, ou seja, 2,7%, afirmam não possuírem alunos com necessidades educacionais especiais.

As demais unidades escolares somadas totalizam 641 alunos com necessidades educacionais especiais. Desses, 319, ou seja, 49,7% apresentam necessidades educacionais especiais provenientes de alguma patologia. Os demais alunos, 322 (50,3%), apresentam necessidades educacionais especiais relacionadas a fatores adversos, mas não a uma patologia específica. Foram categorizados de acordo com suas necessidades e os indicadores servirão de base para o trabalho a ser desenvolvido nos Departamentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

Os alunos com deficiência que pertencem à rede municipal de ensino de Bauru estão classificados como mostra a Tabela 1:

Tabela 1: Classificação dos alunos com deficiência da rede municipal de ensino de Bauru.

<i>Tipo de Deficiência</i>	<i>Número de Alunos</i>	<i>Porcentagem</i>
Deficientes mentais (com diagnóstico ou indicadores importantes)	254	80%
Deficientes auditivos (surdos ou hipoacústicos)	30	9%
Deficientes físicos	26	8%
Deficientes visuais (cegos ou baixa visão)	9	3%
Total	319	100%

Fonte: ARANHA, Maria Salete.F. **Mapeamento diagnóstico**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2005.

Mesmo considerando que cada aluno tem suas peculiaridades, há necessidades educacionais comuns apresentadas pelo tipo de deficiência que possuem. Destarte, além de identificar os tipos de deficiência, o referido documento apresenta a localização desses alunos nas escolas da rede municipal para que possam ser realizadas ações, recursos, adaptações e providências necessárias ao atendimento de suas necessidades.

Para Almeida e Ribeiro (2001), são condições para a organização de um sistema municipal de educação:

- Organização institucional do sistema de educação, dos conselhos, do plano de educação, da secretaria, dos departamentos e do plano de carreira;
- Proposta educacional voltada para a construção da proposta pedagógica das escolas e concretização do projeto político-pedagógico do município;
- Programas de formação continuada aos profissionais da educação;
- Programas de avaliação permanente.

Acreditamos que, para a consolidação de tal política pública municipal, não podem haver contradições em relação à LDBEN (BRASIL, 1996). Ao contrário, devem prever a formação, inicial ou continuada, que possibilite ao gestor escolar articular o estudo ao repensar e ao ressignificar sua prática pedagógica, com condições para o desenvolvimento de pesquisas e com a oferta de cursos capazes de dialogar com os princípios da educação contemporânea, bem como devem dar aos profissionais motivações relativamente ao que diz respeito a evoluções funcionais via acadêmica ou em decorrência de suas competências em serviço.

Diante do exposto, concluímos que é preciso uma política inteligente e honesta que busque a melhoria da qualidade da educação. Somente a própria unidade escolar poderá fazer o plano para melhoria, mas a implementação desse plano ocorrerá se cada unidade contar com o apoio da administração central. Esta, por sua vez, precisa reunir condições para prover as escolas de recursos técnicos, humanos e materiais para que cada unidade possa executar seu plano.

Depois analisarmos o contexto da Secretaria Municipal de Educação de Bauru e a justificativa para implementação da sua política pública educacional de construção de um sistema municipal de educação inclusiva, apresentaremos o tempo em que a pesquisa de campo ocorreu: o ano de 2006.

1.3 O tempo da pesquisa

O estudo foi realizado, como já dito anteriormente, no município de Bauru, interior do Estado de São Paulo. Tal município dista 345km da capital do Estado e 919km da capital do país. Em tupi-guarani, seu nome significa “cesto de frutas”. Recebeu esse nome oficialmente em 15 de abril de 1856, como povoado, em um documento oficial, registrado na cidade de Botucatu. Começava o surgimento da Vila de Bauru, um lugarejo modesto e humilde. Em 1.º de agosto de 1896, foi sancionada a Lei n.º 428, do Congresso do Estado, constituída do único e seguinte Artigo: "O município de Espírito Santo de Fortaleza passa a denominar-se Bauru". No ano de 1905, chegam os trilhos da Estrada de Ferro Sorocabana e, em 1910, chega a Companhia Paulista de Estradas de Ferro, ficando a cidade conhecida como “cidade sem limites”.

Atualmente, é uma das cidades do interior do Estado que reúne boa estrutura para a implantação de empreendimentos industriais e comerciais. Num raio de 400km, concentra 60% do PIB nacional.

Possui área de 702km², densidade demográfica de 467 habitantes por km². A altitude varia de máxima de 615 metros e mínima de 490 metros, com clima tropical temperado. Os rios mais importantes são o Batalha e o Bauru. São seus vizinhos os municípios de Reginópolis (Norte), Piratininga (Sul), Agudos e Pederneiras (Leste) e Avaí (Oeste). Destaca-se por ser pólo universitário, com nove instituições de ensino superior que atendem à população local e de várias cidades da região.

O processo de construção sistemática dos dados empíricos ocorreu durante o ano de 2006, uma semana antes de o ano letivo ser iniciado. O referido ano começa na cidade com dois homicídios ocorridos por disparo de arma de fogo; acontecimentos como estes marcarão o ano como um dos mais violentos.

Em janeiro, mais de 1.800 crianças esperavam por uma vaga nas creches em Bauru. Por outro lado, sobraram 1.120 lugares nas EMEIs.

No início de fevereiro, o prefeito iniciava a reforma administrativa no município preparando mudanças na legislação para restringir o pagamento de benefícios aos servidores, como os adicionais, incluindo as “dobras”.

O Estado suspendeu o ônibus gratuito para 443 alunos de pelo menos cinco escolas de Bauru. A alegação é que eles moram a menos de dois quilômetros do local de estudo. A Diretoria Regional de Ensino de Bauru refez o cálculo e anunciou que 278 estudantes perderam o benefício de transporte escolar, ao contrário dos 443 alunos informados. A Promotoria da Infância e Juventude recebeu várias reclamações de mães indignadas com o corte.

Bairros da periferia onde estão localizadas várias escolas municipais se encontram na lista dos que comercializam armas de fogo na clandestinidade. Para concretizar a venda, entretanto, não vale a lei da oferta e da procura. É preciso ter dinheiro “vivo” e a confiança dos adolescentes que administram o negócio.

O levantamento realizado pelo Centro Regional de Registro e Atendimento aos Maus-Tratos à Infância (Crami) de Bauru indica que 68 crianças foram vítimas de algum tipo de violência em abril. Na maior parte dos casos, a mãe apareceu como a principal agressora.

Em maio o conflito entre o prefeito e o Sindicato dos Servidores Municipais atenuou-se e dando origem a uma greve.

Divulgou-se uma pesquisa realizada com professoras da rede pública bauruense, que lançou um alerta: 70% delas estão estressadas. A indisciplina era a principal causa, mas salários inadequados, número excessivo de alunos em sala de aula, sobrecarga horária e falta de material adequado também foram apontados.

O relatório feito após uma auditoria na Prefeitura de Bauru apontou que haviam 1.700 casos de servidores com suspeitas de irregularidades na administração, como problemas de incorporações, transposição de cargos e pagamentos de vantagens como insalubridade, periculosidade e outros acréscimos.

No mês de junho, os bauruenses ficam aterrorizados com o clima de pânico e boatos: a insegurança fechou o comércio e as escolas mais cedo. Novos ataques no Estado

colocaram as polícias de Bauru e de outras cidades em alerta máximo. O medo aterrorizou as crianças, que desapareceram das escolas durante quase uma semana.

A cidade ultrapassou a marca de 350 mil habitantes. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em seu *site*, o município atingiu, em 2006, oficialmente, 356.680 moradores.

Em agosto, o prefeito realizou uma mini-reforma administrativa em seu governo. Três secretarias sofreram mudanças, sem alterações na Secretaria da Educação. A Prefeitura de Bauru acumulou em caixa um saldo de R\$11,8 milhões para gastos com despesas específicas. Somente as áreas de educação, saúde e assistência social podiam usar esse dinheiro. As demais, inclusive os salários do funcionalismo, teriam que permanecer com gasto mínimo até dezembro para honrar outros compromissos.

Após o período de convenções partidárias, o quadro de candidaturas já estava definido. Bauru teve nove candidatos a deputado federal e nove a estadual.

Em setembro, a Prefeitura de Bauru anunciou que investiria R\$10,2 milhões para asfaltar ruas de terra nos próximos dois anos.

Em outubro, mais de 126 milhões de brasileiros foram às urnas para escolher presidente da República, governadores, senadores e deputados. Em Bauru e região, o voto se deu na tentativa de eleger mais representantes na Assembléia e Câmara. Desde 1994, a Câmara dos Deputados não tinha uma renovação tão grande como agora: 46% em sua composição.

Cerca de 125,9 milhões de brasileiros reelegeram Luiz Inácio Lula da Silva (PT) para a Presidência do Brasil.

O Fórum Permanente de Educação Superior de Bauru, que reúne nove instituições de ensino superior em Bauru, propôs que a Prefeitura indicasse os bairros que necessitavam de mais atendimento nas áreas de saúde, jurídica e serviços para que fossem realizadas atividades de pesquisa e extensão.

Os breves fatos apresentados marcaram o ano de 2006, contexto que foi marcado também pela coleta sistemática dos dados empíricos. Cabe-nos agora, apresentarmos os instrumentos, as técnicas e as categorias de análise utilizadas durante esse processo.

1.4 Os instrumentos, as técnicas e as categorias de análise

Ao optarmos pela pesquisa qualitativa do tipo etnográfico para o estudo analítico da prática pedagógica cotidiana de gestores escolares que atuam com a proposta de construção de um sistema municipal de educação inclusiva, enquanto política pública educacional, faz-se pertinente descrevermos os instrumentos, as técnicas e as categorias de análise construídas durante o processo de coleta dos dados empíricos antes de adentrarmos no universo da pesquisa de campo propriamente dita.

Cabe ressaltar que, além da opção metodológica descrita anteriormente, seguimos alguns dos passos propostos por Spradley (1980), enfatizando o 12.º passo que permite a utilização do padrão cíclico, sendo que a pesquisa qualitativa do tipo etnográfico não é linear, pois possibilita idas e voltas aos dados. Essa flexibilidade proporciona intercalar os registros, as análises, os relatórios, a teoria com os dados, a formulação de novas questões e a coleta de outras informações pertinentes ao estudo.

Nossa opção metodológica nos possibilitou a realização de um estudo descritivo sobre ambiente, interações e contextos. Consideramos as situações de sala de aula dimensão pessoal e interacional, em estreita conexão com a forma de organização do trabalho pedagógico na escola como dimensão institucional e com os seus determinantes macroestruturais como dimensão sociocultural.

As variáveis neste estudo não são isoladas, consideramos como um conjunto de relações dinâmicas. O foco de nossa atenção estava no processo relacional das partes para o todo e dos elementos isolados para sua inter-relação.

Para André (1995, p. 59), os estudos qualitativos do tipo etnográfico destacam-se, pois permitem:

Por exemplo, nos estudos do tipo etnográfico destacam-se: (a) o papel da teoria na construção das categorias; (b) a necessidade de se respeitar princípios da etnografia, como a relativização (centrar-se na perspectiva do outro) e o estranhamento (esforço deliberado de análise do familiar como se fosse estranho); (c) o desenvolvimento do trabalho de campo com apoio em observação planejada, e em instrumentos e registros bem elaborados. Aponta-se a importância de que o relatório apresente vinhetas descritivas, citações literais de falas e de documentos que comprovem as interpretações feitas e que sejam explicitadas as justificativas de escolhas teóricas e metodológicas do pesquisador em cada momento e para cada finalidade. Temos ressaltado ainda a necessidade de articulação entre o particular e o geral, entre o micro e o macrossocial.

Diante do exposto, apresentamos que, com o uso da metodologia de observação participante, utilizamos como técnicas para o estudo de campo: observação direta e intensiva dos contextos escolares; conversas informais; entrevistas semi-estruturadas; fotografias do espaço físico; análise dos documentos oficiais das escolas.

Como instrumentos, utilizávamos em campo um caderno em que anotávamos o que considerávamos pertinente para o estudo *in loco*, ou seja, assim que o fato ocorreu era registrado neste caderno como se fosse um rascunho. Depois que saíamos do contexto, descrevíamos, com a ajuda desses registros, num gravador digital, os detalhes do que observamos e dos fatos ocorridos durante o período que ficamos nas escolas. Assim, tínhamos dois tipos de instrumentos que registravam os dados coletados durante o processo de observação participante: o caderno de rascunho e a gravação digital em formato MP3. Cabe ressaltar que as conversas informais também eram registradas com o uso desses instrumentos.

Para as entrevistas semi-estruturadas, utilizamos como instrumento o gravador digital com a autorização dos participantes, depois as entrevistas foram processadas e arquivadas em formato MP3. Para obtermos fotografias do espaço físico das escolas, utilizamos como instrumento uma máquina digital. O estudo dos documentos oficiais das escolas foi realizado por meio de leitura dos mesmos e gravação no gravador digital; posteriormente, esse material foi processado também em formato MP3.

Participaram do estudo observatório todos os sujeitos das escolas pesquisadas: alunos, professores, equipes de gestão, funcionários, estagiários. As entrevistas foram realizadas com os diretores, vice e os coordenadores. Os documentos analisados foram: o Plano de Gestão, o Projeto Político-Pedagógico e as atas das reuniões de APM e Conselho Escolar. Com o objetivo de preservar a identidade dos participantes, utilizamos nomes fictícios para as escolas e seus sujeitos.

A primeira fase da pesquisa foi delineada com o estudo da literatura e ajuste do projeto de pesquisa para apresentação na Secretaria Municipal de Educação e nas escolas, fase fundamental para a formulação do problema e para a construção do olhar teórico que orientou o trabalho de campo. Posteriormente, nasceram as categorias iniciais de análise, as perguntas e os questionamentos que dirigiram a coleta de dados:

- Sobre a gestão escolar e a educação inclusiva.
- A organização e gestão do trabalho escolar.
- Os mecanismos de ação coletiva.
- A autonomia, a participação e a descentralização.

- O planejamento e o projeto político-pedagógico.
- A avaliação das escolas e a qualidade do ensino.
- A gestão e as relações de poder no cotidiano escolar.
- As condições de trabalho e os condicionantes institucionais, político-sociais e ideológicos.
- A prática administrativa e pedagógica cotidiana do gestor escolar e a construção da escola inclusiva: seus saberes e fazeres.

A segunda fase foi a do trabalho de campo propriamente dito, que envolveu a observação direta e intensiva e as estratégias que captaram as opiniões e representações dos atores sociais. Nesta fase, não tínhamos hipóteses rígidas, ficávamos atentos ao surgimento de pistas que poderiam conduzir a novas formulações, novas perspectivas de análise. Sabemos que nesta fase do processo de pesquisa nossa experiência pessoal enquanto pesquisadores é essencial, pois a sensibilidade, a abertura e a flexibilidade para descoberta de novas categorias, novas formas de interpretação do objeto pesquisado. É aqui o momento de fazermos as mediações entre a teoria e a experiência vivida em campo, de dialogarmos com os referenciais de apoio, de revermos princípios e procedimentos e fazermos ajustes.

A terceira fase do trabalho de pesquisa foi a da sistematização dos dados e sua apresentação em forma de relatório, no nosso caso em formato digital MP3. Isso nos levou a dialogar com a teoria e com os dados, num movimento de vaivém que envolveu rearranjos, recomposições, abstrações e que culminou em nova estruturação do real. Sendo assim, este primeiro capítulo do trabalho apresentou os delineamentos da pesquisa e o contexto institucional macro em cuja política pública educacional em estudo emergiu, servindo de base para adentrarmos nos contextos em que houve coleta dos dados empíricos.

Portanto, apresentamos as etapas em que a pesquisa se desenvolveu:

- Exploração: envolveu os contatos iniciais e as primeiras observações que possibilitaram uma visão global das escolas; leitura dos documentos, Artigos, teses, livros relacionados com o tema de estudo. Isso proporcionou a estruturação, seleção das possíveis categorias de análise e organização.
- Levantamento sistemático: foram coletados materiais referentes às categorias de análise selecionadas e mais relevantes à pesquisa, que possibilitassem a descrição, análise, compreensão e interpretação do problema em estudo.

- Coleta dos dados empíricos: utilizamos para tal etapa da combinação de várias técnicas: observação, diário de campo, entrevistas, fotografias do espaço físico, contatos formais e não formais, participação nas atividades das escolas, leitura dos documentos internos das escolas.¹¹
- Análise dos dados: correspondeu a interpretação, compreensão e análise dos dados referentes ao objeto de estudo da pesquisa. Devido ao enorme volume de dados coletados, os dados quantitativos foram organizados em gráficos e tabelas, e as questões abertas das entrevistas foram submetidas a um processo de redução, organização e interpretação. Tal processo possibilitou identificar temas, tendências, divergências e convergências. Estabelecemos relações que produziram novas questões e aperfeiçoaram as anteriores.

Cabe destacar que as etapas mencionadas foram minuciosamente planejadas e, embora com estruturação distinta, relacionaram-se e interligaram, conforme apresentado pelo esquema proposto por Spradley (1980, p. 29):

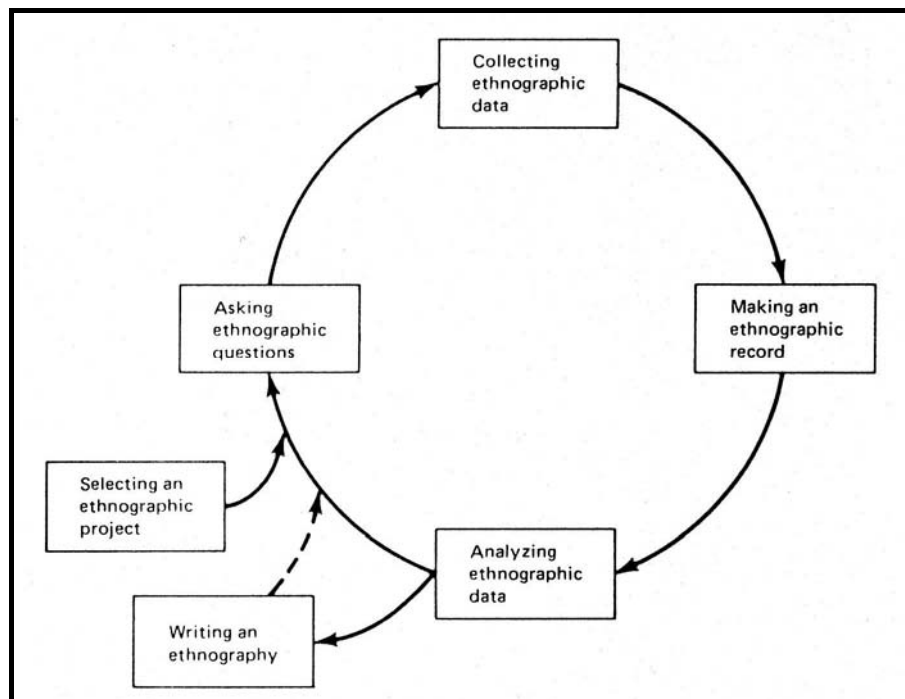


Figura 1: Selecionando um projeto etnográfico.

Fonte: SPRADLEY, James P. **Participant observation**. Holt: Rinehart and Winston, 1980.

¹¹ Durante esta etapa, participamos de um curso de 60 horas com a consultora técnica contratada pela Secretaria Municipal de Educação para implementar o sistema educacional inclusivo, que possibilitou acesso ao material elaborado pela mesma e discussão sobre vários aspectos da proposta.

CAPÍTULO II A DESCRIÇÃO DOS CONTEXTOS EM QUE A PESQUISA EMPÍRICA OCORREU: AS CONDIÇÕES GERAIS DAS ESCOLAS

O funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos (NÓVOA, 1999, p. 25).

No presente capítulo, apresentamos uma breve descrição relativa ao contexto das instituições escolares estudadas com o objetivo de facilitar a compreensão da teoria estudada e das categorias utilizadas para análise.

Durante o ano de 2006, houve muitas visitas às escolas Alfa, Beta e Gama, que podem ser visualizados na Tabela 2.

Tabela 2: Número de visitas às escolas.

<i>Escola</i>	<i>Jan.</i>	<i>Fev.</i>	<i>Mar.</i>	<i>Abr.</i>	<i>Mai.</i>	<i>Jun.</i>	<i>Jul.</i>	<i>Ago.</i>	<i>Set.</i>	<i>Out.</i>	<i>Nov.</i>	<i>Dez.</i>	Total
Alfa	1	5	6	4	5	4	2	5	5	4	5	4	50
Beta	2	4	6	4	5	5	2	5	5	4	4	4	50
Gama	2	4	6	4	6	4	2	5	5	4	4	4	50
Total	5	13	18	12	16	13	6	15	15	12	13	12	150

Fonte: Diário das Observações Digital.

Diante do apresentado na Tabela 2, podemos observar o desenvolvimento da pesquisa de campo nas escolas durante o ano letivo de 2006. Fica claro também o número de visitas a cada unidade escolar pesquisada: 50 visitas a cada uma. Cabe destacar que cada visita durava aproximadamente quatro horas, perfazendo então o total de 600 horas de pesquisa de campo durante um ano letivo.

Desse total de 600 horas, durante os 12 meses do ano, podemos subdividi-la em: 24% de pesquisa em sala de aula (1), 33% em atividades referentes a entrada, recreio e saída (2), 43% em atividades administrativas e em reuniões (3), conforme mostra a Figura 2.

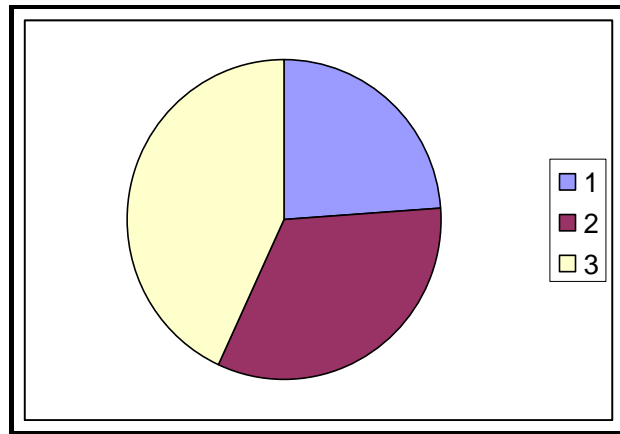


Figura 2: Gráfico da subdivisão das horas da pesquisa de campo.

Fonte: Diário das Observações Digital.

Ao adentrarmos na descrição dos contextos propriamente ditos, destacamos o número de alunos atendidos pelo ensino fundamental no Brasil e no município de Bauru no ano de 2006.

A Tabela 3 apresenta o número de matrículas no ano de 2006 no Brasil e na cidade de Bauru.

Tabela 3: Número de aluno do ensino fundamental em 2006: Brasil e Bauru.

Unidades da Federação	Municípios	Dep. Adm.	Matrícula inicial							
			Ensino Fundamental (Regular)						Educação Especial	
			Educação Especial (Incluídos)	Total	1.ª à 4.ª séries	5.ª à 8.ª séries	Anos iniciais	Anos finais	Total	Fundamental
Brasil	Total	Total	266.464	33.282.663	11.817.369	10.799.679	6.521.231	4.144.384	375.488	199.691
Brasil	Total	Estadual	92.305	11.825.112	2.826.795	5.888.539	1.201.053	1.908.725	62.595	40.570
Brasil	Total	Federal	133	25.031	3.510	12.458	3.951	5.112	888	550
Brasil	Total	Municipal	164.690	17.964.543	7.464.152	3.568.358	4.930.539	2.001.494	68.867	50.748
Brasil	Total	Privada	9.336	3.467.977	1.522.912	1.330.324	385.688	229.053	243.138	107.823
São Paulo	BAURU	Total	548	44.510	22.332	21.054	672	452	676	597
São Paulo	BAURU	Estadual	252	28.333	12.677	15.656	0	0	54	53
São Paulo	BAURU	Municipal	284	7.227	5.746	1.481	0	0	0	0
São Paulo	BAURU	Privada	12	8.950	3.909	3.917	672	452	622	544

Fonte: INEP – senso escolar 2006. Disponível em www.educacenso.inep.gov.br. Acesso em: 20 jan. 2007.

Diante do exposto, podemos observar a situação da cidade de Bauru no contexto nacional. Conforme os números apresentados, o município de Bauru estava com

todos os alunos que apresentavam necessidade educacional especial freqüentando o ensino regular, num total de 284, dos 319 apontados na Tabela 1 já apresentada.

Isso significa que, em 2006, a política pública educacional de construção de um sistema municipal de educação inclusiva já estava implementada, pois não há, conforme a Tabela 3, nenhum aluno da rede municipal freqüentando a educação especial. De acordo com esta Tabela, a rede municipal de ensino de Bauru possuía 3,97% do seu total de alunos com necessidade educacional especial.

Depois analisarmos os dados do senso escolar de 2006, num contexto macro, apresentamos a Tabela 4 sobre o número de alunos das escolas municipais pesquisadas no ano de 2006.

Tabela 4: Número de alunos das escolas estudadas em 2006.

Escolas	Salas	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	7. ^a	8. ^a	Manhã	Tarde	Noite Suplência	Total de alunos
Alfa	29	65	93	98	122	144	98	115	117	401	451	28	880
Beta	20	134	193	155	135	x	x	x	x	294	323	x	617
Gama	16	191	122	91	91	x	x	x	x	241	254	x	495
Total	65	390	408	344	348	144	98	115	117	936	1028	28	1992

Fonte: Diário das Observações Digital.

Antes de estudarmos os números apresentados na Tabela 4, destacamos que esses são números finais do ano letivo, uma vez que houve nas escolas grande número de matrículas, trancamento e transferências.

Ao analisarmos a Tabela 4, podemos observar que a Escola Alfa é a maior em número de alunos, seguida pela Escola Beta e Escola Gama. Entretanto, a Tabela 4 nos apresenta que o número de alunos na primeira série do ensino fundamental é maior na Escola Gama.

Depois de apresentarmos esses dados sobre a situação municipal no contexto nacional e o número de alunos que freqüentaram as escolas estudadas em 2006, descrevendo um contexto quantitativo, cabe-nos apresentarmos uma descrição relativa ao contexto das instituições escolares estudadas.

2.1 A Escola Alfa

A descrição relativa ao contexto da Escola Alfa abrange os aspectos: histórico, físico, vizinhança/localização, distinções especiais, população estudantil, professores, considerações sobre a observação participante; com o objetivo de descrever, mesmo que brevemente, este local de pesquisa. Para finalizar a descrição desta unidade escolar, apresentamos algumas considerações sobre a gestão escolar e sua prática.

Com relação ao aspecto histórico, em 1954, houve a necessidade de abertura de uma escola pública que atendesse aos alunos da região central da cidade, assim nasceu a *Escola Alfa*. Seus trabalhos tiveram início por meio de uma parceria da Prefeitura Municipal com a Paróquia de São Sebastião, que consistia nas seguintes atribuições:

1. A prefeitura fornecia o pessoal (professores, pessoal administrativo e merendeira).
2. À paróquia cabia a direção da escola. Os alunos da então Escola Paroquial recebiam formação e assistência religiosa para depois fazerem a primeira comunhão.

Em 1980, no aniversário da cidade (1.º de agosto) foi entregue à população o prédio onde até hoje funciona a escola, desvinculando-se da escola paroquial. Em 2002, a estrutura física do prédio passou por uma grande reforma que alterou sua estrutura original mantida até então com pequenas reformas.

Sobre a sua localização, cabe destacar que fica num dos bairros mais antigos da cidade, situada na área central do município. O bairro apresenta topografia regular e possui vários pontos comerciais que se misturam as residências. Fica bem próximo às principais avenidas da cidade. Sua paisagem é constituída predominantemente por três tipos de moradia que dizem muito do nível econômico das pessoas que lá habitam. Um dos tipos consiste de casas de alvenaria muito bem construídas em amplos terrenos, onde se pode observar um relativo conforto, sendo hábitos da população de melhor situação econômica do bairro procurar escolas particulares para os seus filhos. Um segundo tipo de moradia consiste de casas modestas de alvenaria, compostas por pequenos cômodos e que, num mesmo terreno, podemos encontrar várias, conhecidas como “casas dos fundos”, formando vários becos. Essas casas são, em sua maioria, alugadas e seus inquilinos são de baixo poder econômico e seus filhos são alunos da referida escola. Finalmente, o outro tipo de moradia encontrada no bairro são as casas de madeira dos moradores mais antigos; quase extintas, elas aparecem cercadas por novas construções.

O bairro apresenta ainda boa infra-estrutura, ruas pavimentadas com massa asfáltica ou paralelepípedos, com calçamento e pouco esburacadas, água encanada, saneamento básico, luz elétrica e serviços públicos de boa qualidade, como posto de saúde, cemitério e salas velatórias, linhas de ônibus que o interligam com demais localidades da cidade e com o centro comercial, coleta de lixo três vezes por semana e coleta seletiva de lixo uma vez por semana. Há também um pequeno comércio local, composto por supermercados, lanchonetes, farmácia, açougues, quitandas, bares, padarias, posto de combustíveis, hotéis, lojas variadas de roupas e aviamentos, oficinas mecânicas, salões de beleza. Há grande fluxo de veículos diariamente, pois é caminho para outras localidades da cidade. Entretanto, é um bairro que contém uma população com faixa etária acima de 50 anos, são pessoas que, na sua maioria, moram no mesmo local desde a infância.

A escola localiza-se numa das principais ruas do bairro e da cidade. Os ônibus urbanos circundam a quadra onde está localizada, mas não passam à sua frente. A escola divide o quarteirão com algumas residências, estacionamento de ônibus urbano e oficinas. Em frente à escola, há um bar que vende guloseimas e só fica aberto no horário de entrada e saída dos alunos. Não podemos deixar de mencionar que, de frente para a quadra de esportes, há um posto de combustíveis que descarrega seus produtos durante o horário das aulas, provocando um cheiro forte de combustíveis. Há também na lateral da escola uma casa com amplo quintal e muitos animais: gatos, cachorros, patos, galinhas e até porcos.

Com relação ao espaço físico da escola, destacamos que o terreno é cercado em todo o seu perímetro por um muro de placas de concreto de 1,70m de altura. Embora alto, o muro não oculta inteiramente o que acontece no seu interior, já que a mesma fica no nível inferior ao da rua. O edifício é de dois andares interligados por escadas de concreto com bom acabamento.

Alguns espaços internos mantêm as características originais do prédio: as salas de aulas estão localizadas no mesmo local, apenas ganharam novos pisos, novas carteiras e novos armários; foram criadas uma biblioteca, sala de informática e novas salas para secretaria, direção e professores.

Possui dois portões: um principal na entrada e outro na quadra de esportes. As salas de aulas possuem mesma estrutura desde a sua inauguração: são 14 salas com aproximadamente 50m² cada uma; apenas as salas que foram um dia laboratórios de ciências e sala de arte, que foram transformadas em salas comuns, são diferentes dessa metragem. Localizam-se em dois grandes corredores: as portas ficam de frente para os pátios e as janelas para os corredores laterais. Todas as salas de aulas possuem lousa à frente, carteiras, um

quadro de avisos e dois armários; quase não há decoração (cartazes ou pinturas nas paredes), encontramos algumas pichações nos quadros de avisos, armários, carteiras e paredes. São espaçosas e se encontram em boas condições, sempre limpas e arejadas, acomodam tranqüilamente o número médio de alunos por turma (35).

As paredes das salas de aulas e os corredores são raramente decorados com os trabalhos dos alunos. Esses trabalhos são na sua maioria atividades realizadas pelos alunos em sala de aula, como cartazes, desenhos, recortes de figuras e montagem de painéis, mas logo são retirados. Os objetos e a mobília do edifício permanecem sempre nos mesmos lugares.

As salas de aula não são decoradas de maneira diferente para os diferentes anos de escolaridade. Havia alfabetos fixados nas paredes, alguns raros desenhos de alunos e quadros com o ajudante do dia e aniversariante nas salas das primeiras séries. Em alguns casos, os alunos das turmas do outro período estragam os trabalhos fixados nas paredes.

Havia na escola três cozinhas: uma para merenda, uma para funcionários e uma que funciona como cantina.

Todos os banheiros foram reformados e receberam novos pisos, louças sanitárias e espelhos no banheiro feminino. Foram realizadas as adaptações para o atendimento da pessoa com deficiência, como alargamento das portas e colocação de barras de apoio.

Havia sabonetes e toalhas em todos os banheiros, tanto para os alunos quanto para os professores, direção e funcionários. Em alguns casos, falta papel higiênico no banheiro dos alunos, mas estes solicitam ao professor, que o guarda no armário. As portas dos sanitários asseguram a privacidade dos alunos. Todos os vasos sanitários possuem portas e divisórias. Os banheiros são limpos após os recreios; a limpeza era feita com água e desinfetante, havendo lavagem dos mesmos todos os dias.

Infelizmente, observamos que o banheiro era o lugar onde havia o maior número de pichações feitas pelos alunos ofendendo uns aos outros com palavras de baixo calão. No banheiro masculino, o forro de gesso teve que ser trocado muitas vezes, pois os alunos soltam “bombinhas” que estoura o material.

No andar superior, encontramos sala dos professores, secretaria, sala de informática, biblioteca, sala da direção e coordenação, sala de recursos e dois banheiros para funcionários (masculino e feminino).

No ano de 2006, a estrutura física do prédio foi insuficiente para abrigar todos os estudantes de forma adequada, faltou sala para reforço escolar, sendo este ministrado no corredor da ala administrativa do prédio.

O edifício encontra-se razoavelmente conservado, com as paredes pintadas no início do ano letivo e sujas antes do término do primeiro semestre. Algumas paredes do interior das salas de aula e do pátio receberam pichações e rabiscos feitos pelos próprios alunos. São escritos nomes dos alunos, recados, xingamentos. Isso acontece principalmente no período da manhã. As carteiras são constantemente limpas devido ao excesso de rabiscos que recebem dos alunos.

A estrutura física do prédio não estava totalmente adaptada para receber professores e alunos com deficiência física, pois, apesar de possuir rampas e banheiros adaptados, há uma escada que liga as salas de aulas à ala administrativa do prédio, à biblioteca, à sala de informática, à sala de recursos e à sala dos professores. Mesmo com as portas das salas de aula e dos banheiros amplas para dar acesso a pessoas em cadeiras de rodas, em 2006 não havia aluno algum com este tipo de deficiência frequentando a escola.

A escola não possui placas de sinalização que permitam aos visitantes se localizar, o que dificulta encontrar o local procurado para quem não conhece a escola devido ao seu tamanho.

O pátio possuía cinco mesas com dois bancos cada uma, dispostas próximo à frente da cozinha, onde é servida a refeição.

As condições de funcionamento e equipamentos audiovisuais eram boas, pois foram adquiridos recentemente com a verba do FUNDEF e/ou PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) do Governo federal. Possuía vários materiais didáticos e biblioteca bem equipada, mas havia ausência de laboratórios de ciências e o de informática não podia ser usado pelos alunos. Os equipamentos audiovisuais eram: duas caixas de som, dois microfones, quatro televisões de 29”, 14 rádios, dois retroprojetores, dois videocassete, dois aparelhos de DVD. Esses equipamentos ficavam guardados em vários lugares: na biblioteca, na sala da coordenação, na sala dos professores, afixados em suportes em sala de aula. Havia também um “carrinho” móvel para transportar uma televisão, um videocassete e um aparelho de DVD para qualquer sala de aula. Para usá-los, o professor deveria solicitar à coordenação pedagógica o equipamento. O equipamento que fosse danificado era enviado ao concerto com os recursos financeiros da APM. A arrecadação da APM era suficiente para os gastos diversos da escola.

A reputação da escola na comunidade é excelente. Havia lista de espera de alunos para efetuarem matrícula na escola. Era considerada boa por ser tradicional e ter alunos aprovados em bolsas de estudos de escolas particulares e em “vestibulinhos” de colégios técnicos de renome.

Realizou festas e/ou eventos comemorativos em 2006 nas comemorações das datas cívicas (21 de abril, 9 de julho, 7 de setembro, 15 de novembro), em festas como junina, primavera, olimpíadas, exposições, campeonatos, abertos à comunidade. Toda sexta-feira havia o hasteamento da bandeira nacional, canto do Hino Nacional, e alguma apresentação dos alunos.

A vida diária da escola não era determinada pelas necessidades dos alunos, dos professores e dos funcionários, pois seguia as determinações da SME, que padronizava a vida diária das escolas municipais de ensino fundamental por meio do Regimento Escolar comum e do calendário escolar.

A Figura 1 apresenta a fachada da Escola Alfa. Ao observarmos a imagem, podemos perceber a boa condição em que se encontrava a estrutura física da escola no mês de outubro do ano de 2006.



Figura 3: Fachada da Escola Alfa.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, outubro de 2006.

Era considerada a maior escola municipal da cidade, tanto pelo número de alunos atendidos quanto pelo número de funcionários. Acolheu, em 2006, 880 alunos,

divididos em 29 turmas, nos três turnos de funcionamento, sendo 474 no período da manhã, 378 no período da tarde e 28 no período noturno. Conforme apresentado na Tabela 5:

Tabela 5: Número de alunos da Escola Alfa em 2006.

Escola	Turmas	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	7. ^a	8. ^a	Manhã	Tarde	Noite Suplência	Total de alunos
Alfa	29	65	93	98	122	144	98	115	117	474	378	28	880
Total	29	65	93	98	122	144	98	115	117	474	378	28	880

Fonte: Diário das Observações Digital.

Ao analisarmos os dados apresentados pela Tabela 5, podemos concluir que há preferência pelo período da manhã e que o maior número de alunos encontra-se na 5.^a série.

Seu quadro funcional em 2006 era composto por 62 pessoas e pode ser visualizado pela Tabela 6.

Tabela 6: Número de funcionários, cargos e funções da Escola Alfa, em 2006.

Cargo / Função	Número de Servidores
Diretora	1
Assistente de Direção	1
Coordenadora Pedagógica	2
Secretária	2
Auxiliar administrativo	1
Inspetora de alunos	1
Serventes	5
Merendeiras	3
Auxiliar de biblioteca	1
Ajudante geral	1
Dentista	2
Auxiliar de dentista	2
Vigias	2
Professores	38
Total	62

Fonte: Diário das Observações Digital.

Os alunos, professores e funcionários aparentavam não se incomodar com a nossa presença no cotidiano escolar. Conversavam, contavam histórias, brincavam, como se pertencêssemos a esse ambiente.

Com relação aos alunos, cabe destacar que grande parte deles é oriunda de outras localidades da cidade devido à boa fama da escola, ou seja, a mesma não atende exclusivamente à população do bairro. De modo geral, os alunos possuíam algumas características peculiares, descritas a seguir.

A faixa etária variava entre os 6/7 aos 14/15 anos, pertencentes às oito séries do ensino fundamental.

Sobre a condição socioeconômica dos mesmos, por meio de conversas informais durante o recreio, podemos concluir que a grande maioria dos pais possuía emprego fixo em bancos, repartições públicas, empresas particulares, o que garantia aos alunos a aquisição de certos objetos pessoais, como tênis de grifes famosas, calça *jeans*, celulares, rádios portáteis, bons materiais escolares, principalmente mochilas diferenciadas. Assim, podemos concluir que, na sua maioria, a composição socioeconômica dos alunos é financeiramente tranqüila, aparentemente não havia carência de recursos materiais e financeiros.

A composição racial dos alunos da escola é miscigenada, encontramos negros, morenos, pardos, brancos, descendentes de japoneses ou coreanos.

Os alunos com deficiência eram tratados pelos demais alunos com naturalidade, uma vez que na escola encontramos apenas deficientes mentais e/ou alunos com acentuadas dificuldades de aprendizagem.

Durante o horário de entrada dos alunos na escola, havia intenso movimento de carros e peruas escolares, uma vez que a escola não atende exclusivamente à população do bairro, sendo que a maioria destes advém de outros bairros da cidade. Os alunos atravessavam a rua de frente à escola com freqüência para comprar guloseimas num bar. Ao adentrar na escola, o aluno fazia fila na porta da sala de aula, esperando o professor que abria a porta.

Nestes horários (entrada ou saída dos alunos), havia sempre algum pai e/ou responsável querendo saber sobre a vida escolar ou comportamento de alunos. Os pais e/ou responsáveis, quando iam à escola conversar, com professores ou com a direção, eram atendidos no corredor da ala administrativa do prédio.

Durante o recreio, não havia uma atmosfera tranqüila para a refeição: tudo era agitado e barulhento, conversavam intensamente. Falavam com a boca cheia de alimentos, não demonstrando nenhuma etiqueta à mesa. As refeições obrigatoriamente deveriam ser realizadas nas mesas, mas alguns alunos comiam sentados no palco do pátio, na praça, andando pelos corredores. A comida era preparada na própria escola por três merendeiras nos períodos da manhã, tarde e noite e era servida diretamente nos pratos dos alunos, que, depois

de fazer as refeições, colocavam os pratos e os talheres utilizados num canto próximo à porta da cozinha para serem lavados. Eram oferecidos aos alunos como utensílios para as refeições um prato de plástico (marrom), uma colher de metal e uma caneca de plástico (marrom). A caneca só era oferecida aos alunos quando era servido leite ou suco; nos demais dias, os alunos bebiam água no bebedouro sem o uso das mesmas. O cardápio era elaborado pelas próprias merendeiras e variava conforme os ingredientes recebidos. Toda semana, os alunos comiam arroz, feijão, carne vermelha, carne branca, bolacha doce e salgada, leite, macarrão, salsicha.

O recreio era marcado pela correria, alimentação de merenda e guloseimas vendidas na cantina da escola, além de brincadeiras diversas com o monitoramento das serventes. Quando o sinal tocava para os alunos entrarem novamente nas salas de aula, havia gritaria generalizada e os mesmos formam novamente filas nas portas das salas de aula. O recreio era subdividido em turmas: no período da manhã, primeiro lanchavam as quintas e sextas séries e depois as sétimas e oitavas séries; no período da tarde, lanchavam primeiro as primeiras e segundas séries, depois as terceiras e quartas séries.

Dez minutos antes do sinal da saída tocar, os alunos que vão embora com as peruas escolares eram dispensados, pois o movimento na porta da escola é intenso. No horário previsto para a saída, os alunos eram dispensados pelos professores: alguns acompanhavam sua turma de alunos até o portão, outros se despediam na porta da sala de aula. Havia novamente correria dos alunos em direção ao portão. Vários ficavam ociosos na frente da escola esperando seus pais.

Durante os vários meses de observação, pudemos verificar que, em quase todas as turmas, havia alunos considerados os favoritos do professor. Normalmente, eram bem comportados e que não apresentavam dificuldades de aprendizagem, sentavam nas primeiras carteiras, eram asseados e participavam das aulas quando solicitados. Os alunos que terminavam primeiro as atividades eram elogiados pelo professor, porém, os que demoravam mais, recebiam insultos e bilhetes nos cadernos. Não observamos distinções entre meninos e meninas.

Em sala de aula, os alunos ofereciam-se rápida e voluntariamente para dar respostas nas discussões organizadas pelos professores. Os mesmos discutiam entre si, bem como interagiam com o professor durante as problematizações propostas.

Os professores e os funcionários levantavam a voz aos alunos quando estes desobedeciam às suas ordens ou determinações. Isso era comum acontecer com os alunos considerados indisciplinados e/ou agitados.

Os alunos agrediam-se verbalmente na sala de aula e no recreio. Falavam palavras de baixo calão, ofendiam as mães dos colegas e realizavam ofensas relacionadas à sexualidade dos colegas. Observamos que as brigas dos alunos começavam na rua e eles levavam para dentro da escola. A escola acabava sendo o lugar onde eles “acertavam as contas”. Outra peculiaridade dos alunos era que os mesmos haviam adotado a Internet como forma de diálogo, entravam em salas de bate-papo, criavam comunidades no Orkut e se relacionavam também virtualmente.

A escola conhecia a vida dos alunos por meio dos relatos que estes ou seus responsáveis faziam. O pessoal da escola não tinha o costume de ir à casa do aluno para saber por que este estava faltando ou mudou de comportamento. Quando muito, telefonavam ou enviavam recados para os alunos vizinhos. Quando informações sobre a história dos alunos chegavam à escola, as mesmas não eram tratadas com sigilo, passavam pelos corredores, de modo que todos ficavam sabendo o que estava acontecendo.

Os alunos estavam sempre uniformizados com as vestes doadas pela PMB, por ser imposição da escola e a direção punia com advertências àqueles que não acatavam. As vestes eram meias brancas, tênis azul marinho, abrigo completo (calça comprida e blusa para os dias frios), bermuda e camiseta branca. Os alunos mostravam-se insatisfeitos com a obrigatoriedade do uso do abrigo, pois preferiam usar calça *jeans*.

No início do ano letivo, todos os alunos receberam as Normas de Convivência da escola, ou seja, um conjunto de regras para o bom comportamento dos alunos. Os professores fizeram a leitura do material com os alunos e explicaram cada item; depois disso, os alunos levaram esse material para casa com o objetivo de ser assinado pelo responsável e o comprovante da assinatura deveria voltar à escola para ser anexado no prontuário do aluno. Esse material consistia numa folha de papel xerocada com vários itens que garantiam o bom comportamento.

Quando os alunos começavam a apresentar comportamento inadequado, em desacordo às Normas de Convivência em sala de aula, eles eram encaminhados para a equipe de gestão da escola. Os incidentes acontecidos com os alunos, bem como seu comportamento inadequado, eram registrados (escritos) no livro de ocorrências da escola. Neste livro, havia o registro do fato e do comportamento do aluno, que era assinado pelo aluno e posteriormente pelo responsável. Os alunos apresentavam verdadeiro pavor deste livro e choravam quando necessitavam assinar a ocorrência. Não havia espaço para defesa do aluno. A comunicação entre pais e escola acontecia por meio de bilhetes e/ou telefonemas.

Os alunos só tinham relativo poder na tomada de decisões quando participavam do Grêmio Estudantil, que era ativo e proporcionava aos alunos participação nos vários projetos desenvolvidos em parceria com a polícia militar.

Os alunos com necessidades educacionais especiais freqüentavam o ensino regular e contavam com o apoio da Sala de Recursos no horário inverso ao das aulas regulares.

Com relação aos professores, destacamos que todos eram concursados pela Prefeitura Municipal.¹² Quando questionados por que trabalhavam na escola, muitos se justificavam pela localização e facilidade de acesso, outros acreditavam estar ali só de passagem, pois estavam estudando para buscar algo melhor.

Em conversas informais com os professores durante o processo de observação participante, muitos se queixaram da escola e da rede municipal como um todo. Entretanto, justificaram sua permanência em ambos por estarem próximos à aposentadoria, pela localização da escola e pelo nível socioeconômico dos alunos.

As aulas observadas durante o ano de 2006 não apresentaram inovações metodológicas por parte dos professores; fixavam-se no giz e na lousa e utilizavam sistematicamente o livro didático, apresentando uma postura tradicional. Os materiais curriculares utilizados pelos professores eram: livros didáticos, textos e atividades xerocados, outros materiais de leitura e raramente jogos pedagógicos. Os recursos pedagógicos eram essencialmente constituídos por textos e atividades. As tarefas na sala de aula eram divididas em: leitura de texto, explicação de conteúdo, atividades e correções. Nas aulas de matemática havia explicação de conteúdo, atividades e correções. O que determinava o ritmo da turma era o desenvolvimento das atividades e sua conclusão. Não foi observada nenhuma atividade individualizada para os alunos que apresentavam dificuldade de aprendizado, somente no reforço escolar e na Sala de Recursos.

A escola tratava de maneira diferenciada os alunos que apresentavam dificuldade de aprendizagem, oferecendo o reforço escolar. Porém, o que foi observado era que este reforço escolar não tinha resultado na melhoria na aprendizagem dos alunos. A professora responsável faltava com freqüência, não havia local adequado para tal e os alunos não se interessavam por estar freqüentando assiduamente. Em sala de aula, alguns professores procuravam auxiliar esses alunos colocando-os sentados à frente, sem nenhuma outra

¹² Somente o secretário de escola recebia treinamento específico para o trabalho. Os demais profissionais, depois de aprovados em concurso e entregue corretamente a documentação, assumiam imediatamente seus cargos.

adaptação pedagógica. Porém, aqueles com defasagem idade/série e com altura superior aos demais alunos ficavam sentados no fundo das salas de aula.

Para a participação dos alunos em atividades extra-escolares, como peças de teatro, passeios e outros eventos culturais, o professor deveria solicitar no início do ano para a coordenadora pedagógica e esta agendar na SME. Entretanto, era disponibilizado para cada unidade escolar um ônibus por semestre, ou seja, a escola só poderia realizar dois passeios ao ano com 60 alunos cada um. Entretanto, em alguns casos, a escola era convidada a participar dos eventos citados se houvesse interesse. No caso, a diretora, juntamente com a coordenadora pedagógica, premiavam a classe com melhor comportamento para participar dessas atividades, havendo também a concordância do professor.

Quando eram marcadas aulas-passeio e a Secretaria Municipal de Educação não disponibilizava ônibus para o transporte dos alunos, a APM da escola cobria os gastos com o aluguel do ônibus ou os próprios alunos colaboravam pagando pelo aluguel. Além disso, a escola localiza-se nas proximidades do Teatro Municipal, o que facilitava o acesso dos alunos às atividades culturais ali realizadas.

Sobre a relação professor-aluno, destacamos que os professores tinham o costume de repetir a mesma rotina. Os alunos que terminavam as atividades rapidamente não realizavam nenhuma outra ocupação, ficavam sentados em suas carteiras esperando que os demais concluíssem seus afazeres. Conversas ocorriam neste momento e os professores clamavam constantemente por silêncio. Não havia utilização do tempo livre dos alunos, não havia preparação de materiais para esta finalidade pelos professores. Eram proporcionadas aos alunos poucas atividades em grupos, e quando eram, ocorriam em duplas. As carteiras eram dispostas uma atrás da outra e os professores procuravam manter a ordem durante toda a aula, chamando a atenção dos alunos para as atividades.

Em sala de aula, os professores pareciam estar livres para expressarem suas verdadeiras idéias e opiniões. Em alguns casos chegavam a provocar os alunos e também eram provocados pelos mesmos. Alguns professores chegavam a arrumar sérios conflitos com os alunos, levando o caso à direção da escola que prontamente comunicava os pais sobre o problema. Observamos várias discussões entre pais, professores e alunos.

Em conversas informais com os professores durante a observação participante, estes definiram como seu espaço a sala de aula e a sala dos professores, onde circulavam livremente. Raramente encontramos professores no pátio interagindo com os alunos no horário do recreio, apenas quando eram solicitados para atividades diversas como comemorações e apresentações.

Os professores tinham armários na sala dos professores para guardar seus objetos pessoais e materiais diversos, porém, estes armários ficavam abertos. Faziam suas refeições na sala dos professores e conversavam sobre assuntos variados: novelas, problemas familiares, problemas com os alunos, não poupavam críticas à direção da escola e ao trabalho por realizado por sua equipe. Falavam com frequência dos problemas da escola, não mediam as palavras mesmo na presença da diretora ou da coordenadora pedagógica, e essa situação era mais freqüente no período da manhã.

O tempo dado aos professores e alunos para o intervalo era de 15 minutos, porém, no período da manhã, esse tempo não era respeitado e os professores retornavam para as salas de aula com vários minutos de atraso. Entretanto, quando a diretora ou a coordenadora pedagógica precisava passar algum recado aos professores, esse tempo era estendido.

Observou-se que os professores e a equipe de gestão consideravam a sala dos professores como território privado, onde não há entrada de alunos e onde não são incomodados por outras pessoas (pais, estagiários). É o local onde há interação do grupo de professores entre si e com a equipe de gestão; local de conversa, aparente descanso, discussões e debates.

Os professores enalteciam o trabalho dos colegas e as conquistas dos seus alunos, mas não elogiavam para a equipe de gestão. Sobre os ótimos resultados dos alunos, nas avaliações externas, os professores explicavam que isso era o resultado do trabalho realizado em sala de aula, juntamente com as condições socioeconômicas dos alunos. Já sobre os insucessos, culpavam com frequência as famílias por serem ausentes da escola, mas não colocavam isso como empecilho para a aprendizagem dos alunos.

Por parte de alguns professores havia compromisso com o que faziam, sendo que, no ano da realização da pesquisa, não houve um professor que abandonasse as aulas. Os professores eram na sua maioria efetivos na casa, com muitos anos de trabalho no mesmo local, mas também trabalhavam em outras escolas particulares.

Cabe destacar, sobre os professores, que estes eram ouvidos e também expressavam suas opiniões. Entretanto, detinham o poder na tomada de decisões, uma vez que comandavam a escola. Em alguns casos, desobedeciam às determinações da gestão da escola.

Sobre a biblioteca da escola, cabe destacar que esta possuía como responsável uma professora readaptada que trabalhava no período da manhã e da noite, ficando a mesma fechada no período da tarde. Tal professora se comportava como “dona do espaço”:

determinava ordens, impunha condições de uso, criava vários problemas com os alunos e com os professores e limitava o uso da biblioteca.

Havia na escola uma inspetora de alunos (servente readaptada) que cuidava dos alunos com carinho e atenção, ela sabia o nome da maioria dos alunos, seus problemas, conversava com os pais, resolvia problemas, estava sempre disposta a ajudar. Os alunos demonstravam carinho por ela.

A escola sofreu durante todo o ano com a falta de funcionários. Isso sobrecarregou outros funcionários que ficaram impedidos de gozar os benefícios da carreira pública, como as faltas-abonadas e as licenças-prêmio, gerando insatisfação.

A diretora ocupava o cargo na escola desde o início do ano anterior ao desenvolvimento da pesquisa. Já passou por três escolas diferentes como diretora e por várias outras como professora antes de ocupar cargos na SME.

Com relação à gestão escolar, cabe destacar que a diretora raramente foi ao andar inferior da escola, mantendo pouco contato com os alunos. A coordenadora pedagógica fazia o elo da direção com os alunos.

Sobre o ambiente humano e a relação da gestão escolar com o corpo docente, destacamos que os professores abertamente na sala dos professores se queixavam da equipe de gestão da unidade escolar, principalmente com relação à incompetência da diretora da escola e seu constante medo de tomar atitudes. Eles fazem questão de ressaltar que ela está irregularmente no cargo que ocupa, uma vez que não fez nenhum ponto na prova escrita do concurso para diretor de escola e foi aprovada em primeiro lugar pelos títulos e pelo tempo de serviço que tem. Realizavam constantes manifestações de insatisfação, demonstravam medo de represálias, pois a maioria dos professores tem muitos anos na rede municipal de educação. Para os professores, o estilo de trabalho da diretora é democrático, porém centralizador.

Quando a diretora entrava na sala de aula dos professores, estes agiam naturalmente, pois não eram “controlados” por ela, alguns, por possuírem vários anos na escola, não acatavam suas determinações e chegavam até a desafiá-la.

No ano de 2006, um fato demonstrou a insatisfação dos professores com a equipe de gestão e provou que quem detém o poder na escola são os professores. Durante o período de greve dos servidores municipais, os professores ignoraram as determinações da direção e agiram por conta própria, organizando-se para participarem da greve e fechando a escola.

Não houve nenhuma reunião com a participação coletiva da escola. Foram realizadas reuniões por grupos com os professores, presididas pelas coordenadoras

pedagógicas, denominadas reuniões pedagógicas, com objetivo de passar recados e informações da SME e de outras instâncias. Nas reuniões assistidas, houve debate entre os professores sobre alguns aspectos da escola, mas tudo acabava sendo contornado pela coordenadora pedagógica. Eram subdivididas por períodos: manhã e tarde. No período da manhã, havia maior número de discussão por parte dos professores que expressavam constantemente sua insatisfação pelas condições de trabalho. Os professores do período da tarde se queixavam bem menos e pareciam estar abertos às propostas das coordenadoras pedagógicas e da direção. Não houve estudo coletivo de texto ou teoria educacional durante essas reuniões naquele ano, o que pode ser analisado também por suas atas. Com os funcionários, as reuniões eram presididas pela diretora e pela vice-diretora.

Além dessas reuniões, foram realizadas reuniões de pais, do Conselho de Classe e Série, do Conselho de Escola e da APM, presididas pela diretora. Estas reuniões se caracterizavam pela seguinte sistemática:

- *Reunião de pais*: os pais eram convidados a comparecer à escola com o objetivo de saberem sobre o rendimento escolar dos seus filhos. Eles ouviam no pátio da escola os recados gerais e depois iam até as salas de aula, onde conversavam com o professor, tomavam ciência das notas atribuídas no referido bimestre e assinavam a lista de presença da reunião e a ficha individual do aluno.
- *Reunião do Conselho de Classe e Série*: os professores, a diretora e a coordenadora pedagógica reuniam-se uma vez a cada bimestre para discutirem sobre o rendimento escolar dos alunos e as notas atribuídas a eles.
- *Reunião da APM e do Conselho de Escola*: no calendário, constava que uma vez por mês cada órgão colegiado deveria se reunir. Essas reuniões ocorreram pontualmente ao calendário no período noturno com a participação dos seus membros: equipe de gestão, professores, funcionários, alunos e pais. A APM e o Conselho de Escola eram ativos e observamos várias dessas reuniões durante o ano letivo.

As reuniões do Conselho de Escola foram marcadas pela discussão dos comportamentos inadequados dos alunos e a possibilidade de expulsão dos mesmos da unidade escolar. Em uma dessas reuniões, observamos que dois professores sugeriram modificações nos recreios e maior participação do Grêmio Estudantil, a fim de obter maior disciplina dos alunos, porém uma disciplina conquistada e não imposta, e a grande maioria dos professores e a direção foi contra, gerando muita discussão. As reuniões de APM foram

marcadas apenas pela prestação de contas do dinheiro arrecadado e gasto pela escola, e a apresentação das notas fiscais.

O grau de sucesso do trabalho realizado na escola foi estimado pelos professores no final do ano letivo, quando estes avaliaram quantos alunos foram promovidos e quantos retidos. A equipe de gestão avaliou seu trabalho também por este índice: promoção e retenção. Durante o conselho final, houve várias discussões entre os professores, a coordenação e a direção da escola sobre a questão da aprovação e da retenção dos alunos, principalmente os que freqüentaram a sala de recursos. Por sua vez, os alunos também avaliaram seu grau de sucesso pela promoção ou pela retenção.

Sobre a relação entre gestão escolar e a construção de um sistema municipal de educação inclusiva, a diretora, durante o processo de coleta dos dados e na entrevista semi-estrutura, defendeu a educação inclusiva como um direito dos alunos, mas, na prática cotidiana, mencionou várias vezes que os alunos com necessidades educacionais especiais atrapalhavam o trabalho em sala de aula e deveriam estar em instituições especializadas com seus semelhantes.

As coordenadoras pedagógicas da escola adotavam a mesma postura, tinham um discurso, mas realizam outra prática, muitas vezes discriminatória. Os professores também adotaram o mesmo posicionamento: defendiam a educação inclusiva no discurso, e, na prática, incorporavam práticas discriminatórias e preconceituosas.

Com relação aos programas de formação continuada oferecidos pela SME para capacitar a equipe de gestão sobre a atuação diante da proposta de construção do sistema municipal de educação inclusiva, a diretora respondeu em entrevista semi-estruturada gravada:

Não fui em nenhum curso este ano porque não posso deixar a escola sozinha e a educação inclusiva está bem melhor. O pessoal da sala de recursos consegue dar conta de tudo – Diretora Alfa.

Durante vários anos, a escola se defrontou com o problema do vandalismo; do descaso da comunidade com o prédio escolar, mas essa situação mudou depois que a comunidade passou a usar a quadra de esportes no período noturno para partidas de futebol, aproximando a comunidade local da escola.

O espaço na escola encontrava-se aparentemente organizado: eram respeitados os horários, as atividades e os locais onde elas se realizavam, porém, quando havia falta de professores, essa situação era alterada: horários eram refeitos, improvisados; espaços eram

utilizados por outros professores; a inspetora de alunos ficava em sala de aula; os alunos eram dispensados mais cedo. Essa situação era pior no período da manhã, pois as faltas dos professores eram frequentes.

2.2 A Escola Beta

Ao descrevermos alguns aspectos da Escola Beta, analisaremos sua histórica, espaço físico, vizinhança/localização, população estudantil, professores, distinções especiais, com o objetivo de descrever, mesmo que brevemente, mais um local de pesquisa. Para finalizar esta descrição, apresentamos algumas considerações sobre a gestão escolar e sua prática.

A origem a Escola Beta deu-se em virtude da demanda dos alunos, que em 2000 estavam cadastrados para cursarem, no ano letivo de 2001, a 1.^a série na região próxima à escola. Como as obras para a construção da escola estavam no início, os alunos foram transportados para outra escola de ensino fundamental da rede municipal durante todo o ano letivo de 2001. Estes 105 alunos foram atendidos no período intermediário, que funcionou das 11h às 15h.

Com grande expectativa dos pais e dos próprios alunos, pois iriam estudar perto de suas residências, a escola foi inaugurada em 3 de fevereiro de 2002, com a presença do prefeito, seus secretários e demais autoridades municipais, além de muitas pessoas da comunidade.

A escola iniciou formalmente suas atividades em fevereiro de 2002 com cinco classes de 1.^a série; três classes de 2.^a série; três classes de 3.^a série e três classes de 4.^a série, subdividas nos períodos da manhã e da tarde.

Fica localizada em um bairro novo da cidade, contava com péssima infraestrutura e tinha água encanada, luz elétrica, ruas sem pavimentação e as poucas que possuíam massa asfáltica estavam em péssimo estado de conservação; possuía ainda cemitério, linhas de ônibus que interligam o bairro com demais localidades da cidade e com o centro comercial, coleta de lixo três vezes por semana. Não havia galerias de águas fluviais, posto de saúde e, quando chovia, o bairro fica intransitável. Os ônibus urbanos passavam na rua lateral onde estava localizada a escola, mas não passavam à sua frente devido às péssimas condições de conservação da rua.

Havia também um pequeno comércio local, composto por supermercado, lanchonetes, bares, lojas variadas de roupas e aviamentos, oficinas mecânicas. Em grande parte das casas do bairro encontramos pequenos quintais e em muitos casos estas não ultrapassavam três cômodos. O bairro tinha pouco fluxo de veículos diário. Era conhecido como um bairro de periferia perigoso, pois, normalmente, a cada semana, havia pelo menos dois homicídios por lá. A população deste era jovem, a maioria desempregada viera de outra cidade e realizava serviços temporários ou vivia da informalidade.

O prédio dividia o quarteirão com uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e ficava a poucos metros de uma creche (Escola Municipal de Educação Infantil Integrada – EMEII). Em frente à escola, havia um terreno baldio, algumas casas e um pequeno comércio: uma casa teve sua garagem transformada em bar para a venda de guloseimas aos alunos da escola no horário da entrada ou da saída das aulas. Os terrenos circundantes à escola eram baldios, mas não faziam divisas com a escola.

Sobre a estrutura física do prédio, destacamos que o mesmo possuía amplas salas de aula arejadas com aproximadamente 49m², banheiros em quantidade suficiente e adaptados para deficientes, um grande pátio, corredores largos, salas administrativas, cozinha, copa, entre outros espaços, ou seja, tudo na escola era amplo e planejado para atender adequadamente às necessidades de uma instituição escolar contemporânea. Tinha dois portões: principal na entrada e outro na mesma calçada para que professores e funcionários guardassem seus veículos no interior da escola.

A área total do terreno era de 3.525,31m² e sua área construída representava 2.248,50m², conforme apresentado pela Figura 4, sendo 1 área total e 2 área construída.

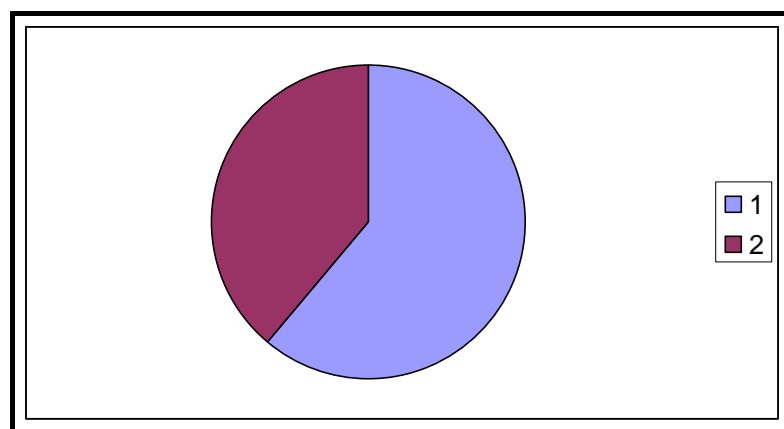


Figura 4: Gráfico da área total e área construída da Escola Beta.

Fonte: Diário das Observações Digital.

Era rodeada por uma cerca de alambrado que possibilitava a visualização do que ocorria no seu interior. Havia muros apenas na frente da escola e este estava constantemente pichado. As paredes da quadra poliesportiva também receberam constantes pichações e rabiscos. Algumas paredes do interior das salas de aula e do pátio também receberam pichações e rabiscos em 2006.

Nesse mesmo ano, a estrutura física do prédio foi suficientemente espaçosa para abrigar todos os estudantes de forma adequada, pois havia salas para o reforço e recursos, sem desalojar outros espaços.

O edifício encontrava-se conservado, com as paredes pintadas no início do ano letivo e sujas no final dele. A conservação do prédio poderia estar em melhor estado se a comunidade colaborasse; não roubando as grelhas dos ralos, a fiação elétrica e não quebrando os vidros que eram constantemente repostos.

As janelas encontravam-se sempre abertas, na verdade, eram vitrôs com pequena abertura. O interessante era que, mesmo nos meses de calor intenso, muitos professores trabalhavam com as portas fechadas, o que impedia a circulação de ar e aumentava a sensação de calor na sala de aula. As portas das salas de aula eram de vidro, seguindo o modelo dos vitrôs. As demais portas (secretaria, diretoria, cozinha, copa, sala dos professores) eram de madeira e não permitiam a visualização do interior quando fechadas. As salas de aula eram espaçosas e estavam em boas condições para acomodar 35 alunos em média.

Os objetos e a mobília do edifício permaneciam sempre nos mesmos lugares. As paredes das salas de aulas e os corredores eram decorados com os trabalhos dos alunos, mas, como a escola recebia alguns “visitantes” durante a madrugada, esses trabalhos eram rasgados com frequência. Eram atividades desenvolvidas pelos alunos em sala de aula, como: cartazes, desenhos, recortes de figuras e montagem de painéis.

Os banheiros eram limpos após os recreios, mas, mesmo assim, continuavam com odores desagradáveis. Observamos que a limpeza dos banheiros era feita com pano e desinfetante, não havia lavagem com água todos os dias, apenas uma vez na semana. Não havia sabonetes e nem toalhas nos banheiros para os alunos, somente no banheiro dos professores, da direção e dos funcionários. Quando os alunos solicitavam à professora que queriam ir ao banheiro e esta permitia, oferecia ao aluno uma vasilha com sabonete para que o mesmo usasse e devolvesse em seguida. O papel higiênico era dado ao aluno somente quando este solicitava. As portas dos sanitários asseguravam a privacidade dos alunos. Em todos os vasos sanitários havia portas e divisórias, mas estas não tinham trinco ou fechaduras.

A escola não possuía sinalização clara que permitisse aos novos visitantes encontrar o que desejam. As placas indicativas encontravam-se apenas nas portas das salas o que dificultava encontrar o local procurado. Os pais, quando iam à escola conversar, com professores ou com a direção, eram atendidos no *hall* de entrada ou no pátio.

Havia, enquanto equipamento audiovisual, uma caixa de som, dois microfones, duas televisões de 29”, cinco rádios, um retroprojeter, um videocassete, um aparelho de DVD. As condições de funcionamento e equipamentos audiovisual eram bons, pois foram adquiridos recentemente com a verba do FUNDEF e/ou PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) do Governo federal. Esses equipamentos ficam guardados na biblioteca ou na sala da coordenação pedagógica. Para usá-los, o professor deve solicitar à direção o uso do equipamento. Não há necessidade de agendamento e poucos professores, durante o ano de 2006, utilizaram esses recursos. Quanto ao equipamento danificado, este era enviado ao conserto com os recursos financeiros da APM, mas, quando esses recursos eram insuficientes para o reparo, e esse equipamento acabava sendo enviado para a SME a fim de que esta providenciasse o reparo. A escola recebia pouca verba da APM devido à carência econômica dos alunos.

No pátio havia nove mesas com dois bancos cada uma, dispostas de frente para a cozinha, onde era servida a refeição.

As portas das salas de aula e dos banheiros eram suficientemente amplas para dar acesso a cadeirantes. A escola tem banheiros adaptados para eles, mas, durante o ano de 2006, não havia aluno com este tipo de deficiência frequentando a escola.

A estrutura física do prédio estava adaptada para atender com qualidade as pessoas com deficiência física, porém, as ruas e calçadas que davam acesso à escola eram inadequadas para a circulação desse segmento populacional. As ruas não tinham massa asfáltica, o que muitas vezes provocava erosões e atolamentos dos carros no período de chuvas. Só havia calçadas defronte à entrada da escola.

Observamos que o acesso à pessoa cadeirante no interior da escola não apresentava barreiras arquitetônicas, pois a escola era totalmente plana, não havendo diferentes níveis de piso. Entretanto, destacamos o descaso do Poder Público para com as ruas que circundavam a escola e que ofereciam péssimo acesso às pessoas sem limitações físicas, quanto mais aos cadeirantes ou a qualquer outra pessoa que apresentava alguma deficiência física, conforme pode ser observado na Figura 5.



Figura 5: Fachada da Escola Beta.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, setembro de 2006.

Ao observarmos a imagem, percebemos as péssimas condições em que se encontrava a rua defronte à escola no mês de setembro, um mês com pouca quantidade de chuvas.

Com relação à reputação da escola na comunidade, obtivemos, por meio de conversas informais com os alunos, depoimentos deles sobre seus pais, que a consideravam de boa qualidade, pois oferecia uniforme, material escolar e merenda aos alunos, ou seja, tinham uma visão assistencialista. Consideravam-na boa ainda por ser de fácil acesso e ficar na região central de bairro.

Em 2006, um fato demonstrou a insatisfação da comunidade interna da escola para com a gestão da mesma. Foi enviada ao Diário Oficial do Município no mês de março a convocação para a composição da APM para o exercício de 2006. No entanto, um fato chamou a atenção: no texto estava escrito que a direção da escola convocava seus “escravos” para reunião. Foi aberto processo administrativo para averiguar tal irregularidade, mas até o final daquele ano não havia sido encontrado o responsável. Esta situação provocou discussões na imprensa local, na SME e na própria unidade escolar.

A comunidade local quase não se encontrava na escola e, durante todo o período de visitas à escola, não foi observada atividade para a comunidade no local. Somente aos fins de semana os moradores do bairro utilizavam a quadra poliesportiva para jogos de futebol.

Cabe destacar que, no mês de outubro, um adolescente de 17 anos que jogava futebol na quadra da escola, num domingo, levou um tiro no pescoço e morreu no local; o disparo foi dado por outro adolescente acidentalmente. A direção da escola não comentou o assunto, mas a escola ficou fechada para os alunos na segunda-feira seguinte em virtude da grande movimentação da polícia e da imprensa no local. A Secretaria Municipal de Educação proibiu a entrada da comunidade nas quadras das escolas municipais aos fins de semana até que o fato seja esclarecido.

A escola não realizou festas ou eventos comemorativos. Somente nas comemorações das datas cívicas (21 de abril, 9 de julho, 7 de setembro, 15 de novembro) foram promovidas atividades diferenciadas, como hasteamento da bandeira nacional, canto do Hino Nacional e alguma apresentação dos alunos. Nas demais datas, não houve qualquer tipo de comemoração. A escola manteve sempre a mesma rotina. O espaço na escola encontrava-se aparentemente organizado: eram respeitados os horários, as atividades e os locais onde elas se realizam; porém, quando havia falta de professores, a situação era alterada: os horários eram refeitos, improvisados, os espaços eram utilizados por outros professores e muitas vezes os alunos eram dispensados das aulas no portão da escola. A vida diária da escola não era determinada pelas necessidades dos alunos, dos professores e dos funcionários, pois seguia as determinações da SME que padronizava a vida diária das escolas municipais de ensino fundamental por meio do Regimento Escolar comum e do calendário escolar.

Em 2006, acolheu 617 alunos, divididos em 20 turmas, em dois turnos de funcionamento, sendo 294 no período da manhã, 323 no período da tarde, conforme apresentado na Tabela 7:

Tabela 7: Número de alunos da Escola Beta em 2006.

Escola	Salas	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	Manhã	Tarde	Total de alunos
Beta	20	134	193	155	135	294	323	617
Total	20	134	193	155	135	294	323	617

Fonte: Diário das Observações Digital.

Conforme os dados apresentados na Tabela 7, podemos concluir que há preferência pelo período da tarde e que o maior número de alunos encontrava-se na 2.^a série.

Seu quadro funcional, em 2006, era composto por 26 pessoas e pode ser visualizado pela Tabela 8.

Tabela 8: Número de funcionários, cargos e funções da Escola Beta, em 2006.

Cargo / Função	Número de Servidores
Diretora	1
Assistente de Direção / Coordenadora Pedagógica	1
Secretária	1
Serventes	3
Professores	20
Total	26

Fonte: Diário das Observações Digital.

Ao analisarmos a Tabela 8, destacamos que havia diferentes categorias de profissionais que trabalhavam na escola e que formalmente somente três professoras se removeram para outra escola em 2007. Entretanto, das 20 salas que funcionaram em 2006, 12 eram de professoras da casa; as demais foram oferecidas como dobra para professores de outras unidades escolares e até outras divisões (como educação infantil e educação de jovens e adultos). Cabe destacar que, durante 2006, a escola ficou sem vice-diretora, sendo que uma professora I respondeu pela coordenação pedagógica e pela vice-direção ao mesmo tempo.

Nos últimos anos, a escola se defrontou com o problema do vandalismo; do descaso da comunidade com o prédio escolar e com a aprendizagem dos alunos, com a educação escolar em si; com a ausência de uma equipe de gestão e de professores que permanecesse ano após ano.

Alunos, professores e funcionários aparentavam não se incomodar com a nossa presença no cotidiano escolar. Conversavam, contavam histórias, brincavam, como se pertencêssemos a esse ambiente.

Sobre os alunos, destacamos que todos pertenciam ao bairro, assim, a escola atendia exclusivamente à comunidade local. De modo geral, os alunos tinham as seguintes características.

A faixa etária variava entre os 6-7 aos 10-11 anos pertencentes às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Entretanto, encontramos cinco alunos com idade acima dos 12 anos (multirrepentes).

Sobre a condição socioeconômica dos mesmos, por meio de conversas informais durante o recreio, concluímos que a grande maioria dos pais vivia da informalidade; em alguns casos, eram criados por avós e tios, pois seus pais estavam presos. Assim, a composição socioeconômica dos alunos era financeiramente carente, pois havia carência de recursos materiais e financeiros e, na sua maioria, vivam de doações e dos programas sociais do Governo federal.

Ressaltamos que a escola localizava-se na periferia da cidade, num dos bairros mais violentos e mal falados da cidade: assaltos, assassinatos, brigas eram constantes, tanto no bairro quanto envolvendo moradores do mesmo em outros pontos da cidade.

A composição racial dos alunos da escola era miscigenada, encontramos muitos negros, morenos, pardos, brancos e nenhum descendente de japoneses ou coreanos. Os alunos com deficiência eram tratados pelos demais alunos com naturalidade. Encontramos apenas deficientes mentais e/ou alunos com acentuadas dificuldades de aprendizagem.

Durante o horário de entrada dos alunos na escola, havia intenso movimento de pessoas que vinham andando pelas ruas do bairro. Os alunos atravessavam a rua defronte à escola com frequência para comprar guloseimas num bar. Ao adentrar na escola, os alunos faziam fila no pátio, esperando o professor para fazerem a oração do dia sob as orientações da coordenadora pedagógica/vice-diretora. Depois dessa atividade no pátio, os alunos seguiam em fila para as salas de aula.

Nos horários de entrada ou saída dos alunos, havia sempre algum pai e/ou responsável querendo saber sobre o comportamento do seu pupilo. Estes eram atendidos no *hall* de entrada da escola em frente à secretaria, depois de feita a oração.

Durante o recreio, não havia uma atmosfera tranqüila para a refeição: tudo era agitado e barulhento, com músicas evangélicas ao fundo e conversas intensas. Os alunos falavam com a boca cheia de alimentos, não demonstrando nenhuma etiqueta à mesa. As refeições obrigatoriamente deveriam ser realizadas nas mesas e os alunos respeitavam isso, pois estavam sob a supervisão das serventes. A comida era preparada na própria escola por duas merendeiras nos períodos da manhã e da tarde. O alimento era servido diretamente nos pratos dos alunos, que depois de faziam as refeições e colocavam os pratos e os talheres utilizados num canto próximo à porta da cozinha para serem lavados. Eram oferecidos aos alunos como utensílios para as refeições um prato de plástico (marrom), uma colher de metal e uma caneca de plástico (marrom). A caneca só era oferecida aos alunos quando era servido leite ou suco; nos demais dias, os alunos bebiam água no bebedouro sem o uso das mesmas. O cardápio era elaborado pelas próprias merendeiras e variava conforme o material recebido.

Toda semana os alunos comiam arroz, feijão, carne vermelha, carne branca, bolacha doce e salgada, leite, macarrão, salsicha, situação comum em todas as escolas municipais.

O recreio era marcado pela correria, alimentação de merenda e algumas guloseimas vendidas na cantina da escola, além de brincadeiras diversas com o monitoramento das serventes: os alunos corriam constantemente. Quando o sinal tocava para os alunos entrarem novamente nas salas de aula, havia gritaria generalizada e os mesmos seguiam em direção à porta das salas de aula. O recreio era subdividido em turmas, tanto no período da manhã, quanto no período da tarde: lanchavam primeiro as primeiras e segundas séries, depois as terceiras e quartas séries. A correria era mais intensa nos primeiros recreios.

No horário previsto para a saída, os alunos eram dispensados pelos professores: alguns acompanhavam sua turma de alunos até o portão, outros se despendiam na porta da sala de aula. Havia novamente algumas pessoas esperando os alunos no portão, mas a grande maioria ia embora caminhando pelas ruas do bairro.

Durante os vários meses de observação, pudemos verificar que, em quase todas as turmas, havia alunos considerados os favoritos do professor: alunos bem comportados e que não apresentavam dificuldades de aprendizagem sentavam nas primeiras carteiras, eram asseados e participavam das aulas quando solicitados. Normalmente, esses eram os ajudantes do professor.

Aqueles que terminavam primeiro as atividades eram elogiados pelo professor, porém, os que demoravam mais recebiam insultos e bilhetes nos cadernos. Não havia distinções entre meninos e meninas.

Os professores e os funcionários levantavam sempre a voz aos alunos, pois diziam que eram desobedientes.

Os alunos agrediam-se verbalmente na sala de aula e no recreio. Falavam palavras de baixo calão, ofendiam as mães dos colegas e realizavam ofensas relacionadas à sexualidade dos colegas. Observamos que as brigas dos alunos começavam na rua e eles levavam para dentro da escola. A escola acabava sendo o lugar onde eles “acertavam as contas”. Durante o período de observações, aconteceram várias brigas dos alunos na esquina da escola.

A escola conhecia a vida dos alunos por meio dos relatos que estes ou seus responsáveis faziam. O pessoal da escola não tinha o costume de ir à casa do aluno para saber por que este estava faltando ou mudou de comportamento, usavam o telefone como veículo de comunicação. Quando informações sobre a história dos alunos chegavam à escola, não era tratada com sigilo, de modo que todos ficavam sabendo o que estava acontecendo.

Os alunos estavam sempre uniformizados com as vestes doadas pela PMB. As vestes eram meias brancas, tênis azul marinho, abrigo completo (calça comprida e blusa para os dias frios), bermuda e camiseta branca.

Quando os alunos apresentavam comportamento inadequado, em sala de aula ou em outros espaços da escola, estes eram encaminhados para a equipe de gestão da escola. Os incidentes acontecidos com os alunos, bem como seu comportamento inadequado, eram registrados (escritos) no livro de ocorrências da escola. Neste livro, havia o registro do fato e do comportamento do aluno, era assinado pelo aluno e, posteriormente, pelo responsável. Os alunos apresentavam verdadeiro pavor deste livro e choravam quando necessitavam assinar a ocorrência. Não havia espaço para defesa do aluno.

O Grêmio Estudantil, espaço para participação dos alunos, não existia na escola, ou melhor, existia formalmente apenas nos documentos da escola.

Aos alunos com necessidades educacionais especiais que freqüentavam o ensino regular, era oferecido o apoio da Sala de Recursos no horário inverso ao das aulas regulares. Poucos alunos freqüentavam esse recurso.

Sobre os professores, destacamos que todos eram concursados pela Prefeitura Municipal. Quando questionados por que trabalhavam na escola, muitos justificavam pela disponibilidade de horário, outros diziam estar ali de passagem, esperando a remoção para tentar vaga em outra escola.

Em conversas informais com os professores durante o processo de observação participante, muitos se queixaram da escola e da rede municipal como um todo. Entretanto, justificaram sua permanência por não conseguirem algo melhor.

Durante o ano de 2006, as aulas observadas não apresentaram inovações metodológicas por parte dos professores. Estes usaram constantemente o giz e a lousa, além de seguirem sistematicamente o livro didático, o que podemos considerar uma metodologia um tanto tradicional. Além do livro didático, materiais como textos e atividades xerocados, também eram utilizados. Em poucos casos, os jogos pedagógicos foram utilizados. A sistemática das aulas envolvia a leitura e explicação de texto, depois atividades sobre o tema em estudo, para posterior correção. O que determinava o ritmo da turma era a conclusão da atividade solicitada. Não foi observada nenhuma atividade individualizada para os alunos que apresentavam dificuldade de aprendizado ou necessidade educacional especial. As atividades diferenciadas eram realizadas no reforço escolar e na Sala de Recursos. Alguns professores procuravam auxiliar esses alunos colocando-os sentados à frente, sem nenhuma outra adaptação pedagógica. Porém, aqueles com defasagem idade/série e inúmeros anos de

retenção, com altura superior aos demais alunos ficavam sentados (excluídos) no fundo das salas de aula.

A escola tratava de maneira diferenciada os alunos que apresentavam dificuldade de aprendizagem, oferecendo somente o reforço escolar. Porém, as aulas de reforço só começaram no segundo semestre do ano letivo e os alunos não se interessavam por estar freqüentando assiduamente.

Sobre a participação dos alunos em atividades extra-escolares, como peças de teatro, passeios e outros eventos culturais, esta foi escassa durante o ano. Não houve a solicitação por parte do corpo docente no início do letivo para a coordenadora pedagógica e esta, por sua vez, não agendou na SME. Entretanto, como era disponibilizado para cada unidade escolar um ônibus por semestre, a escola só poderia realizar dois passeios ao ano com 60 alunos cada um. A SME forneceu o transporte e a diretora, juntamente com a coordenadora pedagógica, premiaram a classe com melhor comportamento para participar dessas atividades, havendo também a concordância do professor. Não havia qualquer tipo de transporte disponível aos alunos diariamente.

Sobre o relacionamento dos professores com os alunos, destacamos que os primeiros tinham o costume de repetir a mesma rotina. As atividades eram passadas aos alunos, que as executavam e assim que as terminavam não realizavam qualquer outra ocupação; ficavam sentados em suas carteiras esperando que os demais concluíssem seus afazeres. Muitos começavam a conversar e o professor clamava constantemente por silêncio. Não havia utilização do tempo livre dos alunos, nem preparação de materiais para esta finalidade pelos professores. Não observamos, durante todo o ano, qualquer atividade em grupos, somente em duplas. O posicionamento das carteiras era em fileiras, uma atrás da outra e os professores procuravam manter a ordem durante toda a aula.

Os professores, em sala de aula, expressavam livremente suas verdadeiras idéias e opiniões. Provocavam os alunos e também eram provocados pelos mesmos. Alguns professores chegavam a discutir com os alunos, e o caso era levado à direção da escola para que esta resolvesse o problema, registrando a ocorrência no livro.

Por meio de conversas informais com os professores durante o período de observação participante, estes definiram que seus espaços na escola eram a salas de aula e a sala dos professores, onde circulavam livremente. Os professores não interagiam com os alunos no horário do recreio no pátio.

Os professores tinham armários somente na sala de aula, onde guardavam seus objetos pessoais e materiais diversos, e estes armários permaneciam sempre fechados. Faziam

suas refeições na sala dos professores e conversavam sobre assuntos variados: novelas, problemas familiares, problemas com os alunos, não comentavam sobre os problemas organizacionais da unidade escolar. Eram dados aos professores e alunos para o intervalo 15 minutos, porém, quando a diretora ou a coordenadora pedagógica precisava passar algum recado aos professores, esse tempo era estendido.

A sala dos professores era considerada território privado e local de interação dos professores e da equipe de gestão, onde não havia entrada de alunos e onde não eram incomodados por outras pessoas. Também era local de conversa e aparente descanso.

Sobre o trabalho realizado pelo corpo docente da escola, o grupo de professores enaltecia o trabalho dos colegas e as conquistas dos seus alunos, mas não elogiavam a equipe de gestão por seu trabalho. Sobre os resultados dos alunos, nas avaliações externas, os professores explicavam que isso era o resultado da desestrutura familiar e das poucas condições socioeconômicas dos alunos. Assim, os insucessos dos alunos eram culpa das famílias por serem ausentes da escola.

Muitos professores demonstraram-se descompromissados com o trabalho na escola: faltavam com frequência, abandonaram as aulas,¹³ não se mostravam motivados para o trabalho. Os professores eram na sua maioria de outras unidades escolares e até outras divisões, não havendo envolvimento dos mesmos com a escola e com a aprendizagem dos alunos.

Destacamos que não havia espaço para que o professor fosse ouvido e também expressar suas opiniões. Não havia união do corpo docente.

A biblioteca da escola não possuía nenhum responsável. Os professores retiravam os livros e depois devolviam-nos, sem controle. Os alunos não a frequentavam por falta de organização e de pessoal. No mês de outubro, uma professora foi colocada para arrumar a biblioteca e a mesma adotou o sistema de caixas: uma caixa para cada classe durante uma semana. O sistema foi bem aceito pelos professores, mas os alunos continuavam sem frequentar a biblioteca e não podiam levar os livros para casa, deveriam lê-los na própria escola.

Havia uma servente, já senhora, que estava bem próxima da aposentadoria e que cuidava dos alunos demonstrando com carinho e atenção. Conversava, passava a mão sob a cabeça dos alunos, beijava e demonstrava estar sempre atenta ao que estava acontecendo. Os alunos, por sua vez, também demonstravam carinho por ela.

¹³ A primeira abandonou a própria turma no início do segundo bimestre. A segunda, depois do recesso de julho. A terceira e a quarta, na metade do mês de agosto.

A falta de funcionários foi um dos problemas da escola, o que sobrecarregou outros funcionários, gerando insatisfação.

A diretora iniciou sua administração na escola no início do referido ano letivo. Já havia passado por uma escola como diretora e por várias outras como professora de biologia.

Com relação à gestão escolar, cabe destacar que a diretora sempre caminhava pelo pátio na hora do recreio, procurando manter a disciplina na escola, mantendo muito contato com os alunos. A coordenadora pedagógica/vice-diretora também fazia esse tipo de atividade. As duas eram as que tinham autoridade para disciplinar os alunos.

Com relação ao ambiente humano e ao relacionamento da gestão escolar com o corpo docente, cabe destacar que havia dois tipos de comunicação: a velada e a revelada. Na comunicação velada havia reclamações, manifestação da insatisfação com a equipe de gestão, organização escolar, funcionários e SME. Na comunicação revelada, as reclamações eram somente sobre os alunos e os problemas de aprendizagem e o comportamento que estes apresentavam. Somente na sala de aula e na sala dos professores, com a ausência da equipe de gestão, os professores pareciam estar mais livres para expressar suas verdadeiras idéias e opiniões. Em alguns casos, chegavam a provocar os alunos e também eram provocados por eles.

Em conversas informais, os professores disseram que não faziam qualquer manifestação mais visível de insatisfação com medo de represálias, pois a maioria deles tinha pouco tempo de trabalho na rede municipal de educação. Ao serem questionados por que estavam ali, diziam que não havia outra opção na atribuição de aulas, perderam o prazo para remoção no final do ano passado, tinham esperança de que a escola fosse melhorar. Faziam questão de ressaltar que uma escola onde a mesma pessoa ocupava duas funções importantes como a de coordenadora pedagógica e vice-diretora não havia possibilidade de realização de um trabalho qualitativo por parte da mesma. Ressaltavam ainda que a diretora estava irregular no cargo que ocupava, uma vez que não fez nenhum ponto na prova escrita do concurso para diretor de escola e foi aprovada pelos títulos e pelo tempo de serviço que tem. Para os professores, o estilo de trabalho da diretora era autoritário e centralizador. Não havia, portanto, comunicação aberta entre professores, alunos, funcionários e equipe de gestão, não havia espaço para liberdade de idéias.

Ao perceberem que a diretora entrou na sala dos professores, os mesmos agiram de maneira diferente, acatando suas determinações. Durante o período de greve dos servidores municipais, os funcionários da unidade escolar trabalharam normalmente.

Durante o ano de 2006, não presenciamos reuniões com a participação coletiva da escola. Estas eram realizadas por grupos: com os professores, presidida pela diretora e coordenadora pedagógica/vice-diretora, denominadas reuniões pedagógicas, com objetivo de transmitir os recados e informações da SME e de outras instâncias educacionais. Nas reuniões assistidas, não houve debate entre os professores e a equipe de gestão. Nesses encontros, não houve qualquer estudo coletivo de texto ou teoria educacional, o que pode ser analisado também por suas atas. Com os funcionários, as reuniões também eram presididas pela diretora e pela coordenadora pedagógica/vice-diretora.

Outras reuniões foram realizadas, como reuniões de pais, do Conselho de Classe e Série, do Conselho de Escola e da APM, sempre presididas pela diretora e com a colaboração da coordenadora pedagógica/vice-diretora. Tais reuniões se caracterizavam pela seguinte sistemática:

- *Reunião de pais*: os pais eram convidados por meio de bilhetes nos cadernos a comparecer à escola com o objetivo de tomar ciência sobre o rendimento escolar dos seus filhos. Eles ouviam no pátio da escola os recados gerais e depois iam até as salas de aula, onde conversavam com o professor, tomavam ciência das notas atribuídas no referido bimestre e assinavam a lista de presença da reunião e a ficha individual do aluno.
- *Reunião do Conselho de Classe e Série*: os professores, a diretora e a coordenadora pedagógica/vice-diretora reuniam-se uma vez a cada bimestre para discutirem sobre o rendimento escolar dos alunos e as notas atribuídas a eles.
- *Reunião da APM e do Conselho de Escola*: no calendário constava que, uma vez por mês, cada órgão colegiado deveria se reunir. Essas reuniões não ocorreram pontualmente ao calendário no período da manhã ou da tarde com participação dos seus membros: equipe de gestão, professores, funcionários e pais (não houve a presença de alunos). A APM e o Conselho de Escola não eram ativos, e tudo acontecia para se cumprir uma exigência burocrática.

A escola avaliava o grau de sucesso do trabalho realizado pelo número de alunos promovidos e retidos. A equipe de gestão também avaliou seu trabalho por este índice: promoção e retenção. O conselho final foi tranquilo e os professores solicitaram informações das professoras da sala de recursos sobre a questão da aprovação e da retenção dos alunos com necessidades educacionais especiais. Os alunos também avaliaram seu grau de sucesso pela promoção ou pela retenção.

Ao questionarmos a direção da unidade escolar sobre a construção de um sistema municipal de educação inclusiva, a diretora, durante o processo de coleta dos dados e na entrevista semi-estrutura, afirmou que esse processo era uma conquista para o município e para a escola também, mas observamos, em sua prática cotidiana, atitudes excludentes com relação aos alunos que se diferenciavam da maioria, seja por uma deficiência, por um problema de aprendizagem ou por um comportamento inadequado.

A coordenadora pedagógica/vice-diretora adotava a mesma postura, afirmava ser direito do aluno deficiente ter acesso ao ensino regular, mas adotava práticas discriminatórias. Os professores também adotavam o mesmo posicionamento: defendiam a educação inclusiva no discurso, mas, na prática, adotavam práticas discriminatórias e preconceituosas, como, por exemplo, cobrar que o aluno com deficiência realizasse no mesmo tempo as mesmas atividades dos demais alunos.

Ao questionarmos sobre a necessidade de capacitação para atuação diante de tal política pública educacional, a equipe de gestão afirmou que a SME até oferece cursos, mas são no horário de trabalho e a escola não pode ficar sozinha. Com a falta de funcionários, a situação piorava, pois em alguns dias a coordenadora pedagógica/vice-diretora substituía a falta dos professores. A diretora em entrevista semi-estruturada gravada respondeu:

Enquanto não for solucionada a falta de pessoal, tanto professores quanto funcionários, não posso, participar de nenhum programa de capacitação –
Diretora Beta.

Um grande problema enfrentado pela escola durante o ano todo foi o vandalismo: havia muita pichação na escola: na quadra, no muro da entrada, em algumas paredes. Eram pichados símbolos que representam as “gangues” que dominavam o bairro. Assim, quanto mais o símbolo de uma gangue ou seus membros era pichado por muros do bairro ou da cidade, representava maior poder/domínio do grupo e respeito na comunidade. Essa situação piorou com a proibição do uso da quadra, o que afastou a comunidade local da escola.

Com relação ao espaço organizacional, este se encontrava aparentemente organizado: eram respeitados os horários, as atividades e os locais onde elas se realizavam, porém, quando havia falta de professores, essa situação era alterada. A escola recebeu inúmeras críticas de professores que lecionaram em 2005 e do pessoal da SME¹⁴ devido à

¹⁴ As críticas a essa unidade escolar são tão evidentes que ela foi imposta pela SME para a realização da pesquisa, como foi explicado anteriormente.

falta de organização escolar. A cada ano, a escola tinha uma nova equipe de gestão que procurava deixar a escola com uma nova organização; terminado o ano, a equipe se alterava e começa tudo de novo. Desde a sua inauguração, em 2000, a Escola Beta já teve cinco equipes de gestão diferentes.

2.3 A Escola Gama

Para descrevermos a Escola Gama, utilizaremos como aspectos para análise sua histórica espaço físico, vizinhança/localização, distinções especiais, população estudantil, professores, com o objetivo de descrever, mesmo que brevemente mais um local de pesquisa. Ao finalizar tal descrição, apresentamos algumas considerações relevantes sobre a gestão escolar e sua prática.

A demanda de alunos na região deu origem à Escola Beta, que, no final do ano de 2004, foi inaugurada oficialmente, porém suas obras estavam ainda em andamento. Cabe ressaltar que essa inauguração prematura do prédio teve interesses políticos e foi realizada pelo prefeito, que terminou seu mandato no final de 2004. Como as obras da construção da escola estavam em andamento, os alunos foram transportados para uma escola de ensino fundamental da rede estadual durante todo esse ano letivo. Estes alunos ocuparam quatro salas no período da manhã e o mesmo número de salas de período da tarde, sendo uma sala de cada série em cada período.

A inauguração da escola contou com a presença do prefeito, seus secretários e demais autoridades, além de muitas pessoas da comunidade que aguardavam uma escola de ensino fundamental da rede municipal na região.

A escola iniciou formalmente suas atividades no início do ano letivo de 2006, com seis classes de 1.^a série; quatro classes de 2.^a série; três classes de 3.^a série e três classes de 4.^a série, subdividas nos períodos da manhã e da tarde.

Localiza-se em um bairro popular da cidade, bem distante do centro comercial. Conta com boa infra-estrutura, tendo ruas pavimentadas com massa asfáltica, água encanada, energia elétrica, linhas de ônibus que interligam o bairro com demais localidades da cidade e com o centro comercial, coleta de lixo três vezes por semana e coleta seletiva de lixo uma vez por semana. Há galerias de águas fluviais. O bairro não tem posto de saúde. Os ônibus urbanos passam em frente à escola, pois esta se localiza na principal rua do bairro.

Há também um pequeno comércio local, composto por: supermercado, lanchonetes, farmácia, açougues, quitandas, bares, padarias, posto de combustíveis, lojas variadas de roupas e aviamentos, oficinas mecânicas. Grande parte das casas do bairro possui boa estrutura, pois foram construídas por meio de mutirões habitacionais financiados pelos governos estadual e municipal. As casas, na sua maioria, possuem dois quartos, sala, cozinha e um banheiro, feitas de alvenaria e com forro de madeira.

O bairro tem grande fluxo de veículos diariamente, pois fica próximo a uma rodovia, em uma das entradas/saídas da cidade. É conhecido como um bairro violento, pois alguns membros de sua comunidade têm desavenças com uma “gangue” do bairro vizinho onde se localiza a Escola Beta. É um bairro composto em sua maioria por uma população de jovens famílias que trabalham em grande parte no comércio e na prestação de serviços.

A escola não se localiza na região central do bairro, mas é de fácil acesso por ficar na principal rua do bairro, sendo esta pavimentada e com intenso movimento. Os ônibus urbanos passam na rua em frente à escola por ser esta a que possui melhor pavimentação. Há dois portões: um principal, na entrada, e outro na mesma direção para que professores e funcionários guardem seus veículos no interior da escola. O prédio não divide o quarteirão com qualquer outro tipo de edificação. Em frente à escola, há várias residências e um bar para venda de guloseimas aos alunos da escola no horário da entrada ou da saída das aulas, e ao fundo um grande terreno vazio. Há uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) que fica a aproximadamente quatro quarteirões dali.

O terreno ocupado pela escola é de aproximadamente 5.303,23m², sendo 2.102,02m² de área construída. Até o final de 2006, a escola não havia recebido qualquer tipo de reforma em sua estrutura original, conforme apresentado na figura 6, sendo 1 área total e 2 área construída.

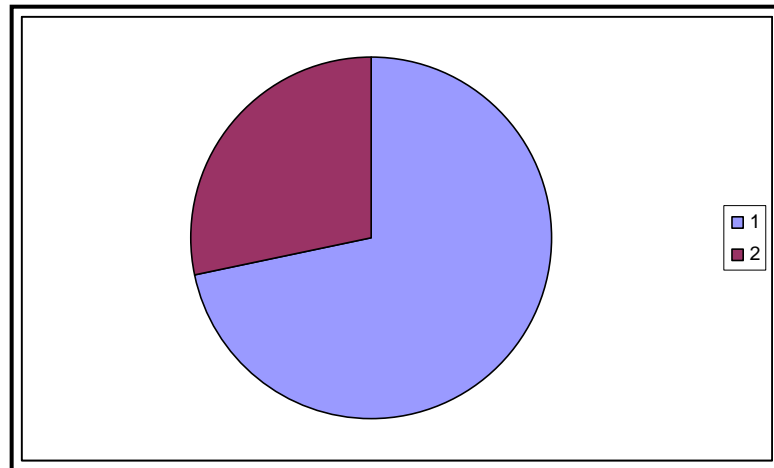


Figura 6: Gráfico da área total e área construída da Escola Gama.

Fonte: Diário das Observações Digital.

Sua arquitetura está adequada às necessidades de uma escola contemporânea, com amplas e arejadas salas de aula, banheiros em quantidade suficiente e adaptados para deficientes, um grande pátio, corredores largos, salas administrativas, cozinha, copa, entre outros espaços, ou seja, tudo na escola é amplo e bem planejado. Em 2006, a estrutura física do prédio foi suficientemente espaçosa para abrigar todos os estudantes de forma adequada.

Havia oito salas de aula com aproximadamente 49m² cada uma, atendendo em média a 35 alunos por sala. Localizavam-se em dois grandes corredores, sendo um superior e outro inferior; as portas ficavam de frente para esses corredores abertos que levavam até o pátio e as janelas ficavam de frente para um grande terreno vago. A estrutura de todas as salas de aulas era a mesma: possuíam lousa à frente, carteiras, um quadro de avisos e dois armários, cartazes e figuras nas paredes, estas por sua vez eram revistadas com azulejos até aproximadamente 1,5m para que fossem afixados cartazes e avisos. Mesmo sendo uma escola recém-inaugurada, encontramos algumas pichações em quadros de avisos, armários, carteiras e paredes.

Havia uma cozinha para merenda, outra para funcionários e um espaço que deveria ser o laboratório de ciência e que se tornou depósito de materiais e que funcionava como cantina. Durante o recreio, a coordenadora pedagógica fazia a venda de guloseimas para os alunos.

Os banheiros, de alunos e funcionários, estavam equipados com pisos, louças sanitárias e espelhos. Foram feitas as adaptações para o atendimento da pessoa com deficiência, como alargamento das portas e colocação de barras.

No andar superior, além das salas de aula, havia a biblioteca e a sala de arte. Havia também uma sala destinada à coordenação pedagógica, que estava sendo usada como depósito de materiais, e dois banheiros, sendo um masculino e outro feminino, que permaneciam sempre fechados.

Era toda rodeada por uma cerca de alambrado, possibilitando total visualização de seu interior. Não havia muros na escola, apenas na frente, para proteger o palco de atividades que ficava no pátio, onde havia uma parede de elementos vazados. As paredes da quadra poliesportiva e do interior da escola receberam poucas pichações e poucos rabiscos.

A estrutura física da unidade escolar encontrava-se conservada no início do ano e com pouco sinal de desgaste ao final dele. Apenas alguns vidros foram quebrados e algumas torneiras furtadas nos fins de semana, mas foram imediatamente repostos.

As janelas das salas de aulas estavam sempre abertas, mas as portas fechadas, mesmo nos dias de calor intenso. Todas as portas da escola eram de madeira, impedindo a visualização do que acontecia no interior dos ambientes.

Não houve mudança dos objetos e da mobília durante todo o ano letivo. As paredes das salas de aulas (na altura dos azulejos) eram decoradas com os trabalhos dos alunos. Não havia trabalhos pelos demais corredores e no pátio da escola.

Os banheiros eram limpos após os recreios, lavados com água e desinfetante todos os dias. Havia sabonetes e toalhas de papel nos banheiros para os alunos, professores e funcionários. As portas dos sanitários asseguravam a privacidade dos alunos. Todos os vasos sanitários possuíam portas e divisórias.

Não havia sinalização clara que possibilitasse aos novos visitantes encontrar o que desejavam com facilidade. As placas indicativas encontravam-se apenas nas portas das salas, o que dificultava encontrar o local procurado. Os pais, quando iam à escola conversar com professores ou com a direção, eram atendidos no pátio e depois seguiam para a sala da diretora.

Com relação ao equipamento audiovisual, a escola, apesar de ser recém-inaugurada, possuía uma caixa de som, um microfone, uma televisão de 29", dois rádios, um retroprojetor, um aparelho de DVD. As condições de funcionamento e do equipamento audiovisual eram boas, pois foram adquiridos recentemente com a verba do FUNDEF. A escola recebeu a primeira verba do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) do Governo federal em outubro de 2006. Esses equipamentos ficam guardados na sala da coordenação pedagógica. Para utilizá-los, o professor deveria solicitar à direção o uso do equipamento e fazer o agendamento com três dias de antecedência. Não observamos o uso com frequência

desses equipamentos e não foi doado qualquer equipamento durante o processo de coleta dos dados.

No pátio possuía oito mesas com dois bancos cada uma, dispostas de frente para a cozinha, onde era servida a refeição.

As portas das salas de aula e dos banheiros eram suficientemente amplas para dar acesso a pessoas em cadeiras de rodas. A estrutura física do prédio estava totalmente adaptada para atender com qualidade as pessoas com deficiência física; a escola tinha banheiros adaptados para cadeirantes, rampas de acesso aos andares superiores e inferiores, fácil acesso ao portão de entrada (sem degraus), porém, durante o ano de 2006, não havia qualquer aluno com este tipo de deficiência frequentando a escola.

As salas de aula eram espaçosas e se encontravam em boas condições, sempre limpas e arejadas, comportando tranqüilamente a capacidade de acomodação, recebendo um número médio de 30 de alunos por turma, lembrando que as turmas de alunos são heterogêneas.

A temperatura da escola era amena devido ao grande terreno vago nos fundos. As janelas encontravam-se sempre abertas, na verdade eram vitrôs com uma pequena abertura. O interessante era que, mesmo com o calor, muitos professores trabalhavam com as portas fechadas, o que impedia a circulação de ar e aumentava a sensação de calor no interior da sala de aula.

O espaço na escola encontrava-se aparentemente muito bem organizado: eram respeitados os horários, as atividades e os locais onde elas se realizavam, e, mesmo quando havia falta de professores, essa situação se mantinha, pois a coordenadora pedagógica/vice-diretora assumia o lugar do professor que estava faltando. Tudo era mantido para que nada fosse alterado. O espaço organizacional era conservado mesmo em condições adversas. A escola era impecavelmente limpa e organizada.

Os objetos e a mobília do edifício permaneciam sempre nos mesmos lugares para que os alunos com deficiência visual se orientassem e a escola tinha dois alunos com essa deficiência estudando lá.

Destacamos como aspecto positivo desta unidade escolar, e que a diferenciava das demais que pesquisamos, o serviço de café da manhã aos alunos do período da manhã no início do período, sendo este composto por leite com bolacha doce ou salgada, e lanche da tarde para os alunos no final do período, novamente leite com bolacha. Este serviço era diário.

A Figura 3 apresenta a fachada do prédio onde funciona a Escola Gama. Ao observarmos a imagem, percebemos as boas condições em que se encontrava a escola e sua

estrutura adaptada. A foto foi tirada no mês de maio, três meses depois do início de suas atividades no prédio. Um diferencial desta escola era ter caseiro, que morava nas dependências do prédio em moradia apropriada e cuidava do local no período noturno e nos fins de semana.



Figura 7: A Escola Gama.

Fonte: Arquivo da pesquisadora, maio de 2006.

Sobre as distinções especiais, destacamos que a reputação da escola na comunidade, coletada por meio de conversas informais com os alunos, segundo os pais dos alunos, era considerada de boa qualidade, pois ficava próxima de suas casas, era nova e limpa.

No final do ano de 2006, um fato demonstrou a insatisfação dos professores para com a gestão da unidade escolar. Dos 22 professores, somente três permaneceram na escola, 19 pediram remoção, alegando problemas com a direção da unidade. Vários comentários foram feitos sobre o caso e a SME ficou de averiguar os motivos da remoção coletiva de professores.

Não foi observada qualquer atividade para a comunidade no local, assim, a esta quase não se encontrava na escola. Aos fins de semana, não era permitido aos moradores do bairro utilizar a quadra poliesportiva para jogos de futebol ou outras atividades.

A escola recebeu ajuda de entidades (Lions) para execução de atividades para os alunos em comemoração ao dia das crianças. Além disso, realizou eventos para comemorar o dia das mães e festa junina. Na comemoração das datas cívicas (21 de abril, 9 de julho, 7 de setembro, 15 de novembro), foram desenvolvidas atividades diferenciadas, como hasteamento da bandeira nacional, canto do Hino Nacional e alguma apresentação dos alunos. A escola manteve sempre a mesma rotina, alterada somente nos dias de festividades. O espaço na escola encontrava-se aparentemente organizado: eram respeitados os horários, as atividades e os locais onde elas se realizam. Mesmo com a falta de professores, essa rotina não era alterada, pois a coordenadora pedagógica/vice-diretora assumia as aulas. Não observamos dispensa de aluno por falta de professores. A vida diária da escola não era determinada pelas necessidades dos alunos, dos professores e dos funcionários, pois seguia as determinações da SME, que padronizava a vida diária das escolas municipais de ensino fundamental por meio do Regimento Escolar comum e do calendário escolar.

Em 2006, acolheu 493 alunos, divididos em 16 turmas, em dois turnos de funcionamento, sendo 241 no período da manhã, 253 no período da tarde, conforme apresentado na Tabela 9:

Tabela 9: Número de alunos da Escola Gama, em 2006.

Escola	Salas	1.^a	2.^a	3.^a	4.^a	Manhã	Tarde	Total de alunos
Gama	16	191	122	90	90	241	252	493
Total	16	191	122	90	90	241	252	493

Fonte: Diário das Observações Digital.

Ao analisar os dados sobre o número de alunos da Escola Gama, em 2006, podemos concluir que havia preferência pelo período da tarde e que o maior número de alunos encontrava-se na 1.^a série, justamente por estar iniciando naquele ano suas atividades.

Seu quadro funcional em 2006 era composto por 30 pessoas e pode ser visualizado pela Tabela 10.

Tabela 10: Número de funcionários, cargos e funções da Escola Gama, em 2006.

Cargo / Função	Número de Servidores
Diretora	1
Assistente de Direção / Coordenadora Pedagógica	1
Secretária*	1
Auxiliar Administrativo**	1
Serventes	4
Professores	22
Total	30

Fonte: Diário das Observações Digital.

*A servidora ficou na unidade escolar durante o primeiro semestre de 2006, depois se exonerou.

**O servidor ficou os três primeiros meses do ano na unidade escolar, depois foi transferido para a SME.

Ao analisarmos a Tabela 10, destacamos que havia diferentes categorias de profissionais que trabalhavam na escola e que, formalmente, 19 professoras foram removidas para outra escola em 2007, conforme mencionado anteriormente. Cabe destacar que, durante o ano de 2006, a escola ficou sem vice-diretora, sendo que uma professora I respondeu pela coordenação pedagógica e pela vice-direção ao mesmo tempo.

Professores, alunos e funcionários pareciam não se importar com nossa presença no cotidiano escolar.

Mesmo sendo recém-inaugurada, a escola enfrentou o problema do vandalismo, sendo que foram furtadas torneiras e quebrados alguns vidros.

Cabe destacar sobre os alunos que os mesmos pertenciam ao bairro. A escola atendia exclusivamente à comunidade local. Em geral, os alunos tinham as características a seguir.

A faixa etária variava entre os 6-7 aos 10-11 anos, pertencentes às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Entretanto, não havia na escola alunos multirrepetentes.

Com relação à condição socioeconômica, por meio de conversas informais durante o recreio, os alunos destacaram que os pais trabalhavam no comércio ou em outras ocupações; muitos trabalhavam em outros bairros e poucos mencionaram que os pais estavam desempregados. Muitos ainda destacaram que recebiam ajuda financeira dos programas assistenciais do Governo federal.

A composição étnica dos alunos da escola era miscigenada: encontramos muitos negros, morenos, pardos, brancos e nenhum descendente de japoneses ou coreanos. Os alunos com deficiência eram tratados pelos demais alunos com naturalidade. Encontramos

dois deficientes visuais que contavam com a colaboração dos demais para o desenvolvimento das atividades cotidianas.

Durante o horário de entrada dos alunos na escola, havia intenso movimento de pessoas que vinham andando pelas ruas do bairro. Os alunos atravessavam a rua defronte à escola com frequência para comprar guloseimas num bar. Ao adentrar na escola, os alunos faziam fila no pátio, esperando o professor para fazer a oração do dia sob as orientações da coordenadora pedagógica/vice-diretora. Depois dessa atividade no pátio, os alunos seguiam em fila para as salas de aula. No período da manhã, antes dessa atividade, os alunos formavam fila na cozinha da escola para tomar café da manhã, como já mencionamos anteriormente.

Nos horários de entrada ou saída dos alunos, havia sempre algum pai e/ou responsável querendo saber informações sobre os alunos. Estes eram atendidos em frente à secretaria da escola e depois encaminhados à sala da diretora, depois de feita a oração pelos alunos.

No recreio, não havia uma atmosfera tranqüila para a refeição: tudo era agitado e barulhento, com músicas evangélicas ao fundo e conversas intensas. Os alunos falavam com a boca cheia de alimentos, não demonstrando nenhuma etiqueta à mesa. As refeições obrigatoriamente deveriam ser realizadas nas mesas e os alunos respeitavam isso, pois estavam sob a supervisão das serventes, que cobravam disciplina dos alunos. Depois de realizada a refeição, eram oferecidos aos alunos livros de literatura infantil, mas muitos preferiam correr e brincar. A comida era preparada na própria escola por duas merendeiras nos períodos da manhã e tarde. O alimento era servido diretamente nos pratos dos alunos, que, depois de fazer as refeições, colocavam os pratos e os talheres utilizados num canto próximo à porta da cozinha para serem lavados. Eram oferecidos aos alunos como utensílios para as refeições um prato de plástico (marrom), uma colher de metal e uma caneca de plástico (marrom). A caneca era oferecida aos alunos todos os dias, pois havia leite na entrada e saída. Os alunos bebiam água no bebedouro sem o uso de canecas. O cardápio era elaborado pelas próprias merendeiras e variava conforme os alimentos recebidos. Toda semana, os alunos comiam arroz, feijão, carne vermelha, carne branca, bolacha doce e salgada, leite, macarrão, salsicha. Situação comum em todas as escolas municipais.

Quando o sinal tocava para os alunos entrarem novamente nas salas de aula, os mesmos seguiam em direção ao pátio e formavam fila novamente. O recreio era subdividido em turmas, tanto no período da manhã, quanto no período da tarde: lanchavam primeiro as primeiras e segundas séries, depois as terceiras e quartas séries.

No horário previsto para a saída, os alunos seguiam em fila com o acompanhamento do professor até o portão. Havia novamente várias pessoas esperando os alunos no portão, mas minoria ia embora caminhando pelas ruas do bairro sem o acompanhamento de um adulto.

Durante os vários meses de observação, pudemos verificar que, em quase todas as turmas, havia alunos considerados os favoritos do professor: alunos bem comportados e que não apresentavam dificuldades de aprendizagem sentavam nas primeiras carteiras, eram asseados e participavam das aulas quando solicitados. Normalmente, esses eram os ajudantes do professor e, nas classes onde estudavam os alunos com deficiência visual, esses alunos ajudavam o colega deficiente a ir ao banheiro e/ou caminhar pelos corredores da escola.

Aqueles que terminavam primeiro as atividades eram elogiados pelo professor, mas os que demoravam mais recebiam insultos e bilhetes nos cadernos. Não havia distinções entre meninos e meninas.

Os professores e os funcionários levantavam sempre a voz aos alunos, pois diziam que eram desobedientes.

Os alunos agrediam-se verbalmente apenas no recreio, pois em sala de aula os professores controlavam a disciplina. Observamos poucas brigas entre os alunos.

A escola conhecia a vida dos alunos por meio dos relatos que estes ou seus responsáveis faziam. O pessoal da escola tinha o costume de ir à casa do aluno para saber por que este estava faltando ou mudou de comportamento, mas usavam também o telefone como ferramenta de comunicação. Quando informações sobre a história dos alunos chegavam à escola, as mesmas eram tratadas com sigilo.

Os alunos estavam sempre uniformizados com as vestes doadas pela PMB. As vestes eram meias brancas, tênis azul marinho, abrigo completo (calça comprida e blusa para os dias frios), bermuda e camiseta branca.

Quando os alunos apresentavam comportamento inadequado, em sala de aula ou em outros espaços da escola, eram encaminhados à equipe de gestão da escola. Os incidentes acontecidos com os alunos, bem como seu comportamento inadequado, eram registrados (escritos) no livro de ocorrências da escola. No referido livro, havia o registro do fato e do comportamento do aluno; aquele era assinado pelo aluno e, posteriormente, pelo responsável. Os alunos apresentavam verdadeiro pavor deste livro e choravam quando necessitavam assinar a ocorrência. Não havia espaço para defesa do aluno.

O Grêmio Estudantil, espaço para participação dos alunos, existia apenas formalmente, nos documentos da escola.

Aos alunos com necessidades educacionais especiais que freqüentavam o ensino regular era oferecido o apoio da Sala de Recursos no horário inverso ao das aulas regulares. Poucos alunos freqüentavam esse recurso, pois era oferecido apenas o atendimento para alunos com deficiência visual, havendo dois alunos com esta deficiência na unidade escolar, os demais vinham de outras unidades escolares.

Sobre os professores, destacamos que todos eram concursados pela Prefeitura. Quando questionados sobre o porquê de trabalharem na escola, muitos justificavam pela disponibilidade de horário; outros diziam estar ali de passagem, pois estavam esperando a remoção para tentar vaga em outra escola; outros alegaram ser aquela a única escola com vaga na atribuição de aulas.

Em conversas informais com os professores durante o processo de observação participante, muitos se queixaram da escola e da rede municipal como um todo. Entretanto, justificaram sua permanência por não conseguirem algo melhor, mas afirmaram que não iriam continuar na escola no próximo ano letivo.

Durante o ano de 2006, as aulas observadas apresentaram poucas inovações metodológicas por parte dos professores. Estes usaram constantemente o giz e a lousa, não seguiam sistematicamente o livro didático, pois não havia em quantidade suficiente para todos os alunos. Usavam materiais como textos e atividades xerocados. Em alguns casos, os jogos pedagógicos foram utilizados. A sistemática das aulas envolvia a leitura e a explicação de texto, depois atividades sobre o tema em estudo, para posterior correção. O que determinava o ritmo da turma era a conclusão da atividade solicitada. Observamos algumas atividades individualizadas para os alunos que apresentavam dificuldade de aprendizado ou necessidade educacional especial, como o uso de alfabeto móvel em EVA. As atividades diferenciadas eram realizadas também no reforço escolar e na Sala de Recursos. Alguns professores procuravam auxiliar os alunos com dificuldade colocando-os sentados à frente.

A escola tratava de maneira diferenciada os alunos que apresentavam dificuldade de aprendizagem, oferecendo reforço escolar. As aulas de reforço começaram no segundo mês de aulas, mas os alunos não se interessavam por estar freqüentando as aulas regulares assiduamente.

A participação dos alunos em atividades extra-escolares, como peças de teatro, passeios e outros eventos culturais foi escassa durante o ano. Não houve solicitação antecipada de ônibus por parte do corpo docente no início do letivo para a coordenadora pedagógica e esta, por sua vez, não agendou na SME. Entretanto, como era disponibilizado para cada unidade escolar um ônibus por semestre, a escola só poderia realizar dois passeios

ao ano com 60 alunos cada um. A SME forneceu o transporte e a diretora, juntamente com a coordenadora pedagógica, premiaram a classe com melhor comportamento para participar dessas atividades, havendo também a concordância do professor. A coordenadora pedagógica acompanhou os alunos e os professores em todas as atividades extra-escolares realizadas. Não havia nenhum tipo de transporte disponível aos alunos diariamente.

O relacionamento dos professores com os alunos repetia a mesma rotina. As atividades eram passadas aos alunos, estes executavam e assim que as terminavam, desenvolviam alguma outra ocupação, mas ficavam sentados em suas carteiras esperando que os demais concluíssem seus afazeres. Muitos conversavam e a professora clamava por silêncio. Havia utilização do tempo livre dos alunos, pois os professores preparavam materiais para esta finalidade. Algumas atividades foram realizadas em duplas. O posicionamento das carteiras era em fileiras uma atrás da outra e os professores procuravam manter a ordem durante toda a aula.

Por meio de conversas informais com os professores durante o período de observação participante, estes definiram que seus espaços na escola eram a salas de aula e a sala dos professores, onde circulavam livremente. Os professores não interagiam com os alunos no horário do recreio no pátio. Os mesmos não possuíam armários para guardavam seus objetos pessoais e materiais diversos; somente havia armários nas salas de aulas, que permaneciam fechados. Faziam suas refeições na sala dos professores e conversavam sobre assuntos variados: novelas, problemas familiares, problemas com os alunos, não comentavam sobre os problemas da unidade escolar. Eram dados quinze minutos de intervalo aos professores e alunos. Quando a diretora ou a coordenadora pedagógica precisava passar algum recado aos professores, eles voltavam para a sala de aula com os alunos e depois um funcionário ficava na sala com as crianças, e os recados eram transmitidos individualmente.

A sala dos professores era considerada território privado e local de interação dos professores e da equipe de gestão, onde não havia entrada de alunos e onde não eram incomodados por outras pessoas. Também era local de conversa e aparente descanso.

Sobre o trabalho realizado pelo corpo docente da escola, o grupo de professores enaltecia o trabalho dos colegas e as conquistas dos seus alunos, mas não elogiavam para a equipe de gestão por seu trabalho. Sobre os resultados dos alunos, nas avaliações externas, os professores explicavam que isso era o resultado da situação do ano anterior, pois os alunos freqüentaram outra unidade escolar devido à não-conclusão das obras do prédio.

Nenhum professor abandonou suas aulas e todos pertenciam à unidade escolar. Não havia na escola a prática da dobra, apenas quando algum professor faltava ou tirava licença. Não havia espaço para que o professor fosse ouvido e também expressasse suas opiniões.

A responsável pela biblioteca da escola era uma servente que controlava o empréstimo de livros. Durante a pesquisa, poucas foram as vezes que observamos as turmas de alunos freqüentando o local, pois, na maioria das vezes, se encontrava fechado. O espaço era organizado e limpo, mas quando havia necessidade de se de realizar algum trabalho burocrático (como Plano de Gestão ou Projeto Político Pedagógico), esse espaço era utilizado pelo responsável da elaboração dos documentos.

A falta de funcionários foi um dos problemas da escola, como nas demais, o que sobrecarregou outros funcionários, gerando insatisfação. Cabe destacar que, durante o mês de maio, houve um pequeno período de greve dos servidores municipais reivindicando aumento salarial e melhoria de suas condições de trabalho. Como os funcionários da escola são novos na rede municipal e estão no período probatório, não participaram e não fizeram qualquer tipo de manifestação com medo de perderem o cargo. Somente as merendeiras, que já tinham alguns anos como servidoras, aderiram ao movimento e “cruzaram os braços”. Para evitar grandes transtornos, a coordenadora pedagógica/vice-diretora assumiu a cozinha da escola e orientava os demais funcionários (secretária, auxiliar administrativo e servente): o que e como deveriam fazer para preparar os alimentos. Na hora de servir a merenda aos alunos, os professores eram convocados a ajudar e até a pesquisadora auxiliou nessa atividade.

Raramente encontramos os professores conversando sem a supervisão da coordenadora pedagógica/vice-diretora ou da diretora. Havia excessivo autoritarismo da gestão da escola, o que impossibilitava a formação de vínculos de amizade e trocas de informações e experiências entre os docentes.

A diretora iniciou sua administração na escola no início do referido ano letivo. Já havia passado por duas escolas, como diretora, e por várias outras como professora das séries iniciais do ensino fundamental.

Destacamos que a diretora nunca caminhava pelo pátio na hora do recreio, pois ficava na sala dos professores. Solicitava às serventes o controle disciplinar dos alunos. A coordenadora pedagógica/vice-diretora também fazia esse tipo de atividade.

Com relação ao ambiente humano e ao relacionamento da gestão escolar com corpo docente, cabe destacar que não havia comunicação. Os professores procuravam não

comentar nada sobre sua relação com a gestão escolar, por medo de represálias. Somente na sala de aula, com a ausência da equipe de gestão, os professores pareciam estar mais livres para expressar suas verdadeiras idéias e opiniões.

Em conversas informais, os professores disseram que não faziam nenhuma manifestação mais visível de insatisfação com medo de represálias, pois a maioria deles tinha pouco tempo de trabalho na rede municipal de educação e sabiam da postura da diretora. Ao serem questionados sobre o porquê de estarem ali, diziam que não havia outra opção na atribuição de aulas. Ressaltavam ainda que a diretora estava irregular no cargo que ocupava, uma vez que não fez nenhum ponto na prova escrita do concurso para diretor de escola e foi aprovada pelos títulos e pelo tempo de serviço que tem. Para os professores, o estilo de trabalho da diretora era autoritário e centralizador. Não havia, portanto, comunicação aberta entre professores, alunos, funcionários e equipe de gestão, não havia espaço para liberdade de idéias.

Durante o ano de 2006, não presenciamos qualquer reunião com a participação coletiva da escola. As reuniões eram realizadas por grupos: com os professores, presidida pela diretora e coordenadora pedagógica/vice-diretora, denominadas reuniões pedagógicas, com objetivo de transmitir recados e informações da SME e de outras instâncias educacionais. Nas reuniões assistidas, não houve debate entre os professores e a equipe de gestão. Nesses encontros, não houve qualquer estudo coletivo de texto ou teoria educacional, o que pode ser analisado também pelas atas. Com os funcionários, as reuniões também eram presididas pela diretora e pela coordenadora pedagógica/vice-diretora.

Outras reuniões foram realizadas, como reuniões de pais, do Conselho de Classe e Série, do Conselho de Escola e da APM, sempre presididas pela diretora e com a colaboração da coordenadora pedagógica/vice-diretora. Tais reuniões se caracterizavam pela seguinte sistemática:

- *Reunião de pais*: os pais eram convidados por meio de bilhetes nos cadernos a comparecer à escola com o objetivo de saberem sobre o rendimento escolar dos seus filhos. Eles ouviam no pátio da escola os recados gerais e depois iam até as salas de aula, onde conversam com o professor, tomavam ciência das notas atribuídas no referido bimestre e assinavam a lista de presença da reunião e a ficha individual do aluno.
- *Reunião do Conselho de Classe e Série*: os professores, a diretora e a coordenadora pedagógica/vice-diretora reuniam-se uma vez a cada bimestre para discutir sobre o rendimento escolar dos alunos e as notas atribuídas a eles.

- *Reunião da APM e do Conselho de Escola:* no calendário constava que, uma vez por mês, cada órgão colegiado deveria se reunir. Essas reuniões ocorreram pontualmente ao calendário no período da manhã ou da tarde com participação dos seus membros: equipe de gestão, professores, funcionários e pais (não houve a presença de alunos). Somente a APM era ativa; o Conselho de Escola não era ativo, mas tudo acontecia para se cumprir uma exigência burocrática.

A escola avaliava o grau de sucesso do trabalho realizado pelo número de alunos promovidos e retidos. A equipe de gestão também avaliou seu trabalho por este índice: promoção e retenção. Os alunos também avaliaram seu grau de sucesso pela promoção ou pela retenção.

Ao questionarmos a direção da unidade escolar sobre a construção de um sistema municipal de educação inclusiva, a diretora, durante o processo de coleta dos dados e na entrevista semi-estrutura, afirmou que esse processo era muito bom para ao município, pois estava na legislação e deveria ser respeitada, mas observamos em sua prática cotidiana atitudes excludentes com relação aos alunos, uma vez que a mesma evitava o contato com eles.

A coordenadora pedagógica/vice-diretora adotava a mesma postura, afirmava ser direito legal do aluno deficiente ter acesso ao ensino regular, mas adotava práticas discriminatórias. Os professores defendiam a educação inclusiva e faziam algumas práticas diferenciadas.

Ao questionarmos sobre a necessidade de capacitação para atuação diante de tal política pública educacional, a equipe de gestão afirmou que a SME ofereceu cursos no horário de trabalho e a escola não poderia ficar sem responsável. Então, pela falta de funcionários, diretora e coordenadora pedagógica/vice-diretora não poderiam se ausentar para participar desta capacitação. A diretora em entrevista semi-estruturada gravada respondeu:

Precisamos encontrar alguém capaz de assumir a vice-direção da escola para dividir um pouco comigo. Não posso ficar saindo toda hora, por isso não participei de nenhum curso – Diretora Gama.

A reputação da escola na comunidade era boa. Os alunos diziam que seus pais gostavam da escola. Com o passar do tempo, observamos, durante a entrada e saída dos alunos, que os pais passaram a criticar a postura autoritária da diretora e suas exigências,

situação esta que pode ser confirmada com o número elevado de remoções de professores para outras unidades escolares no final do ano letivo.

Consideramos que não havia comunicação aberta entre professores, alunos, funcionários e equipe de gestão, não havia liberdade de expressão na unidade escolar devido à fiscalização constante, por isso, os professores classificaram o estilo da gestão escolar como autoritário, centralizador e antidemocrático.

Depois de situarmos a metodologia do processo de pesquisa, a estrutura organizacional da SME e sua justificativa para a proposta de construção de um sistema municipal de educação inclusiva e as respectivas categorias para análise dos dados, descrevemos os contextos em que a pesquisa de campo ocorreu. Ao optarmos pelo padrão cíclico da pesquisa qualitativa do tipo etnográfico aplicada à educação, faremos no próximo capítulo o estudo teórico sobre política, educação inclusiva e gestão escolar.

CAPÍTULO III POLÍTICA, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E GESTÃO ESCOLAR

Somos iguais perante a lei, e também temos o direito de sermos diferentes. Porém os direitos humanos básicos ainda são rotineiramente negados a segmentos da população mundial, entre eles muitas crianças, adolescentes, adultos e idosos com deficiência. É fundamental que haja a igualdade de oportunidades e que o acesso à saúde, educação, trabalho, lazer, transporte, cultura se torne uma consequência natural de políticas e atitudes que apoiem o acesso e a plena inclusão e participação social em todos os segmentos da sociedade, garantindo a cidadania. (AKASHI; DAKUZAKU, 2001, p. 29)

Antes de adentrarmos no estudo teórico sobre política, faz-se necessário apresentarmos nossa visão de educação inclusiva e gestão escolar.

A sociedade contemporânea vive em transformação, a mutação é constante. Algumas mais marcantes, outras passam até despercebidas. Convivemos com o velho e com o novo concomitantemente. Mesmo sem termos consciência, agimos, pensamos, fazemos, refazemos seguindo modelos existentes, ou seja, norteamos nossa vida de acordo com paradigmas.

Para Kuhn (1992, p. 219), paradigma é o conjunto de crenças, técnicas, valores e opiniões utilizadas pelos seres de uma determinada sociedade, em uma determinada época. “Um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham”.

Morin (2004, p. 25) afirma que:

o paradigma efetua a seleção e a determinação da conceptualização e das operações lógicas. Designa as categorias fundamentais da inteligibilidade e opera o controle de seu emprego. Assim, os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles.

O mesmo autor acredita que uma crise paradigmática é também um momento de crise de concepções, de visões de mundo e de possíveis mudanças. A ruptura de um modelo paradigmático não é simples, nem anula totalmente o modelo adotado anteriormente. Padrões solidificados racham e até quebram, emergindo algo novo que irá se concretizar com o tempo. Isso gera incertezas e inseguranças para uns e ousadia para outros, dependendo da maneira como se interpreta e se conhece a proposta que emerge.

Para Capra (1993, p. 17), um paradigma “significaria a totalidade de pensamento, percepções e valores que formam uma determinada visão da realidade, uma visão que é a base do modo como uma sociedade se organiza”. Portanto, a mudança

paradigmática é caracterizada por transformações profundas e essenciais no modo de ser e fazer diante de uma alteração de visão do conjunto como um todo.

Atualmente, vivenciamos uma transição paradigmática, em que da hegemonia do paradigma da integração, fracassado por centrar na pessoa com deficiência as dificuldades e pressupor sua inserção na estrutura normal da sociedade com o processo de normalização, emerge o paradigma da inclusão que pressupõe a equidade, entendida como a mesma oportunidade de realizações pessoais e profissionais a todos os cidadãos, em todos os ambientes (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Aqui, nos cabe fazer uma indagação: qual a relação entre o conceito de paradigma e as políticas públicas educacionais de inclusão escolar no contexto da educação nacional?

Acreditamos que a educação escolar passa por um momento de transformação, pois a proposta de educação inclusiva tem abalado estruturas solidificadas. Essa mudança de paradigma educacional tem gerado questionamentos, discussões, inseguranças; vivemos hoje a incerteza do novo.

A educação contemporânea – direito público e subjetivo¹⁵ de cidadania – aponta para princípios básicos de formação do cidadão crítico e participante, capaz de trilhar os caminhos da vida com dignidade e liberdade. O objetivo da educação escolar, então, fundamenta-se na criação, no crescimento e na busca do aprender a aprender para conhecer, exercer com autonomia seus direitos e deveres e garantir a liberdade de agir e pensar. Assim, há necessidade reformular a escola atual, nos seus aspectos estruturais, conjunturais, metodológico-didáticos e curriculares.

Atualmente, a palavra “inclusão” ganhou espaço no discurso político educacional nacional. Observamos que seu uso não se restringe apenas ao contexto educacional, mas está sendo mencionada em vários outros, com diferentes significados, transformando-se, não raro, num *slogan* vazio de significação. Isso fomenta a emersão de modismos e dificulta sua compreensão social.

Tal discussão ganhou espaço e força nos últimos anos, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n.º 9394/96) que estabelece, nos Artigos 58 e 59,

¹⁵ Segundo Reale (2001, p. 270): “A teoria do direito público é uma teoria fundamental, porquanto implica a afirmação e que o indivíduo possui uma esfera de ação inviolável, em cujo âmbito o Poder público não pode penetrar. Não foi, pois, por mera coincidência que, no processo liberal do século XVIII e no individualismo que prevaleceu na Revolução Francesa, essas idéias tenham começado a adquirir contornos mais nítidos. É que, no fundo, todos os direitos públicos subjetivos pressupõem o *direito fundamental de liberdade*, entendida em sua dupla valência, como poder autônomo de ser e agir na esfera privada (*liberdade civil*) e na esfera pública (*liberdade política*).”

a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais preferencialmente na rede regular de ensino.

Para González (2003, p. 55), há atualmente diferentes paradigmas sobre a educação escolar da pessoa deficiente: integração escolar, necessidades educativas especiais, atenção à diversidade e educação inclusiva. O autor conceitua inclusão escolar sendo:

en primer lugar, un proceso que reúne a los alumnos, con o sin necesidades especiales, en un mismo contexto educativo. En segundo lugar, se trata de una unión que se desarrolla a través de diferentes situaciones o modalidades institucionales y organizativas. Por último, las diversas modalidades de atención se llevan a cabo en función de las características del propio alumno.

As escolas, a nosso ver, com propostas tradicionais e os sistemas educativos que as sustentam estão organizadas segundo o modelo de instrução e transmissão, que tem se mostrado incapaz de atender às necessidades da sociedade atual, e muito menos às necessidades educativas dos alunos deficientes. Logo, estamos distantes da “real” escola inclusiva: a que se fundamenta numa visão diferenciada do processo educativo, com qualidade e eficiência/eficácia pedagógica para todos os alunos, favorecendo a formação social e o desenvolvimento diante da diversidade.

A educação inclusiva visa à pluralidade e à diversidade, exigindo um intercâmbio constante com a educação especial. Em virtude da sua abrangência, pressupõe adaptações, adoção de apoios, tanto pessoal (equipe de gestão, professores e funcionários) quanto materiais adequados e apropriados.

A constatação da existência da diversidade é essencial, pois cada ser humano é singular, construído historicamente no contexto físico, econômico, psicológico e social em que está inserido. É assim que cada um elabora sua racionalidade objetiva/subjetiva. A diversidade, então, é formada pelo conjunto das peculiaridades que caracterizam a sociedade.

O paradigma da educação inclusiva é uma conquista. Alunos com necessidades educacionais especiais podem aprender em escolas regulares, uma vez que ajustadas às suas necessidades escolares, pessoais e sociais.

Acreditamos que a aprendizagem da administração das relações sociais e interpessoais, no contexto da diversidade, é fator essencial para a construção de uma sociedade democrática, e acreditamos, também, que a escola tem papel fundamental no desenvolvimento dessa competência. (BRASIL, 2003, p. 11)

A construção da escola inclusiva no contexto da educacional brasileiro está em pleno desenvolvimento. Fortemente enraizada em países como Estados Unidos, Reino Unido e Canadá, busca atender a todos: deficientes físicos, psíquicos, sensoriais, superdotados, inadequados socialmente, minorias étnicas, desfavorecidos culturalmente, grupos de risco, marginalizados e imigrantes.

Pressupõe não haver qualquer tipo de exclusão, para que todos participem com igualdade de condições da vida escolar, social e comunitária em que estão inseridos. “La inclusión asume que la convivencia y el aprendizaje en grupo es la mejor forma de beneficiar a todos, no sólo a los niños etiquetados como diferentes” (GONZÁLEZ, 2003, p. 61).

Para Mendes (2002, p. 61), “a educação inclusiva é uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social”. Esse novo paradigma propõe então a equiparação de oportunidades para todos, como vimos: a equidade. Necessário se faz ressaltar, ainda que de modo repetitivo, que a educação inclusiva fundamenta-se nos princípios da valorização dos direitos humanos, aceitação das diferenças individuais, valorização da diversidade.

O conceito de escolas inclusivas pressupõe uma nova maneira de entendermos as respostas educativas que se oferecem, com vistas à efetivação do trabalho na diversidade. Está baseado na defesa dos direitos humanos de acesso, ingresso e permanência com sucesso em escolas de boa qualidade (onde se aprenda a aprender, a fazer, a ser e a conviver), no direito de integração com colegas e educadores, de apropriação e construção do conhecimento, o que implica, necessariamente, em previsão e provisão de recursos de toda ordem. (CARVALHO, 2004, p. 36)

Nesta perspectiva, incluir adquire novo significado: aceitar a todos – com dificuldades temporárias ou permanentes de aprendizagem, excluídos, marginalizados, crianças circenses, nômades, que vivem em situação de extrema pobreza, guerras, conflitos.

A análise da situação nos reporta “o longo e importante processo histórico que a produziu, configurado numa luta constante de diferentes minorias, na busca de defesa e garantia de seus direitos enquanto seres humanos e cidadãos” (ARANHA, 2001, p. 160).

Sabemos que a igualdade de oportunidades e direitos não esteve presente em todo o processo de construção histórica do homem ocidental. Para Aranha (2001, p. 160):

A relação da sociedade com a parcela da população constituída pelas pessoas com deficiência tem se modificado no decorrer dos tempos, **tanto** no que se refere aos pressupostos filosóficos que a determinam e permeiam, **como** no conjunto de práticas nas quais ela se objetiva.

Antes de aprofundarmos o estudo, no contexto legal e nas diretrizes para atuação pedagógica inclusiva, é pertinente que uma pergunta seja respondida: qual é a fundamentação política e histórica para construção do sistema educacional inclusivo? Para responder a essa questão, é necessário que façamos uma breve análise das raízes políticas de nosso país e uma revisão histórica do atendimento educacional à parcela da população excluída do acesso à educação escolar: os deficientes. Assim, teremos mais clareza para analisar as políticas públicas educacionais de inclusão escolar no Brasil e as diretrizes federais, estaduais e municipais que norteiam o atendimento educacional atualmente.

Em outras palavras: olhar o ontem para compreender o hoje.

Fundamento-me no fato de que o modo de pensar, de se agir com o diferente, depende da organização social como um todo, na sua base material, isto é, na organização para a produção, em íntima relação com as descobertas das diversas ciências, das crenças, das ideologias, apreendidas pela complexidade da individualidade humana na sua constituição física e psíquica. (JANNUZZI, 2004, p. 1)

Entretanto, diante desse contexto, não podemos deixar de mencionar a questão da gestão escolar diante desta proposta política: sua função, seus saberes e fazeres, necessários para a efetivação da educação inclusiva nas escolas.

Mas a construção de uma política pública educacional perpassa por vertentes teóricas que, no caso deste estudo, merecem destaque: a política, o governo, o poder, o patrimonialismo, a burocracia e a democracia.

Sabemos que o estudo teórico dessas vertentes iluminará o entendimento das propostas políticas e o contexto de sua construção, pois vivemos num contexto burocrático weberiano enquanto estrutura administrativa, porém com práticas ora patrimonialistas ora democráticas.

3.1 Política, governo, poder, patrimonialismo, burocracia e democracia

Política: meios pelos quais o poder é empregado de modo a influenciar a natureza e os conteúdos das atividades governamentais. A esfera do “político” inclui as atividades dos que estão no governo, mas também as ações de muitos outros grupos e indivíduos. Há muitas maneiras pelas quais pessoas fora do aparelho governamental o tentam influenciar (GIDDENS, 2004, p. 699).

Para analisarmos a construção de um sistema municipal de educação inclusiva e a prática administrativa e pedagógica do gestor escolar diante desse processo, faz-se necessário aprofundarmos nosso conhecimento teórico sobre vertentes que permeiam o processo de construção e consolidação de uma política, como o conceito de política, governo, poder, patrimonialismo, burocracia e democracia.

A política pode ser considerada atividade geral dos seres humanos e está presente em toda a sua história. Com o decorrer do processo histórico da sociedade, ela estruturou-se em princípios e originou várias instituições, conforme afirmam Aranha e Martins (1993, p. 151-152):

O político atua na via pública e é investido de poder para imprimir determinado rumo à sociedade, tende em vista o interesse comum. A política é a atividade que diz respeito à vida pública. Etimologicamente, polis, em grego, significa “cidade”. A política é, portanto, a arte de governar, de gerir os destinos da cidade [...]. Por isso nem sempre as funções de legislar, governar e julgar estiveram separadas em poderes distintos, como nas democracias contemporâneas.

A política antecede o Estado, porém a organização política está “longe de ter tido o tempo todo o rigor institucional do Estado moderno” (FREUND, 1970, p. 166).

A atividade política é definida por ocorrer nos espaços de um território limitado. Essas fronteiras não são necessariamente fixas, podendo variar. Entretanto, sem a existência de um território que especifique esse agrupamento não se pode falar em política. Os indivíduos que são habitantes desse espaço delimitado orientam-se pela autoridade encarregada da ordem.

Pode-se, pois, definir a política como a atividade que reivindica para a autoridade instalada em um território o direito de domínio, com a possibilidade de usar em caso de necessidade a força ou a violência, quer para manter, quer para defender a comunidade contra ameaças externas. A atividade política consiste, em suma, no jogo que tenta incessantemente formar, desenvolver, entrar, deslocar ou perturbar as relações de domínio. (FREUND, 1970, p. 167)

As políticas se orientam de acordo e em função de um agrupamento territorial, visando a um objetivo comum. O domínio político tem como aliados o mando e a obediência. Quando uma ordem deve ser executada, o indivíduo que domina possui a autoridade e os demais membros se submetem seja por medo, respeito ou tradição (WEBER, 1974).

A política analisa o governo em sua organização formal e como resultado do comportamento de seus componentes, podendo ser determinado “pela própria organização ou por suas ideologias ou filosofias de poder. Assim, diremos que a Política se refere à teoria, à arte e à prática do governo” (LAKATOS; MARCONI, 1999, p. 24).

O mando é um fator de organização do agrupamento social, estruturado pela administração. A obediência se caracteriza quando os indivíduos de uma unidade política agem como se “fizessem do conteúdo da ordem a máxima de seu comportamento, simplesmente sua necessidade, independentemente de sua própria opinião sobre o valor ou o não-valor da ordem como tal” (FREUND, 1970, p. 168).

Weber (1974) considera que o poder político de um determinado grupo se torna orgulho e soberba sobre os demais, transformando-se num jogo de relações exteriores. O poder político é um pretendente potencial ao prestígio de determinado grupo. Esses grupos organizam-se em partidos que são socializações com objetivo de realizar um programa ou a busca de prebendas, fundamenta-se no poderio e estima-se a proporcioná-lo pelo domínio que exerce.

Para Giddens (2004, p. 690), o Estado é o “aparelho político (instituições governamentais e funcionalismo público) que governa um dado território, cuja autoridade assenta na lei e na capacidade para usar a força”. Com o aparecimento do Estado, há uma transição-chave na história da humanidade, pois há centralização do poder político e a introdução de novas dinâmicas nos processos de mudança social.

O Estado detém o monopólio do uso da força legítima sobre um determinado território. Sendo o detentor da burocracia, o Estado promove a

eficiência racional, continuidade de operação, rapidez, precisão e cálculo dos resultados. Isso tudo se desenrola dentro de instituições administradas racionalmente e nas quais funções combinadas e especializadas ocupam o centro da atenção. Toda a estrutura é dinâmica, e pela sua anonimidade obriga o homem moderno a tornar-se um perito especializado, um ‘profissional’ preparado para uma carreira especial dentro de canais preestabelecidos. O homem está, assim, preparado para a sua absorção pelo barulhento processo da máquina burocrática. (WEBER, 1974, p. 66-67)

Weber (1974) afirma que as questões políticas estão relacionadas com o controle sobre as armas e sobre os meios de administração.

O Estado é uma das manifestações históricas da política e representa o “movimento de racionalização¹⁶ da civilização moderna (...) o Estado se define como a estrutura ou agrupamento político que reivindica com êxito o monopólio da compulsão física e legítima” (FREUND, 1970).

Suas características podem ser delineadas pela racionalização do direito, que acarreta na especialização do poder legislativo e judiciário; a polícia enquanto instituição incumbida de zelar pela segurança dos indivíduos e da ordem pública; apoiada em uma administração racional que se fundamenta em regulamentos explícitos de vasto domínio, abrangendo da educação à saúde, da economia à cultura; possui uma força militar permanente.

Dentro de um território definido, o Estado é soberano e controla os indivíduos que ali vivem. O governo exerce o controle imperativo como possuidor do monopólio da força; como nação politicamente organizada, é constituído pela população, território e governo.

Lakatos e Marconi (1999, p. 24) afirmam que o Estado “constitui um mecanismo de controle social existente na sociedade humana. É uma organização que exerce autoridade sobre seu povo, por meio de um governo supremo, dentro de um território delimitado, com direito exclusivo para a regulamentação da força”.

Para os referidos autores, as funções do Estado variam de acordo com suas particularidades. Na sociedade contemporânea cabe ao Estado:

- *Garantir a soberania:* direito que cada Estado tem de manter seu próprio governo, elaborando suas leis e administrando seus negócios; zelar pela ordem interna, segurança externa; integridade territorial e poder de decisão; centralização do poder e da autoridade.
- *Manter a ordem:* o Estado detém o monopólio do poder coercitivo, orientando as ações dos indivíduos por meio das leis e da força física. Proporciona um ambiente de ordem e de zelo aos direitos individuais e coletivos dos cidadãos.
- *Promover o bem-estar social:* adota mecanismos que proporcionem a paz, o respeito às leis e a promoção da justiça. Dispõe dos meios necessários para atender às necessidades dos indivíduos na sua totalidade: física, moral, espiritual, psicológica e cultural. Assegura a ordem por meio das leis.

¹⁶ “Racionalização: conceito utilizado por Weber para se referir ao processo pelo qual modos de cálculo e de organização precisos, que envolvem regras abstratas e procedimentos, dominam de modo crescente o mundo social”. (GIDDENS, 2004, p. 700)

A política é representada pelos meios que o poder é usado para influenciar as intenções e o conteúdo das atividades governamentais. A esfera da política pode ultrapassar o âmbito das próprias instituições de Estado.

Esse conceito de Estado reporta ao elemento governo, que está incumbido de manter a ordem e estabelecer as normas para a vida em sociedade. É parte essencial da organização social, com funções externas e importantes, porém limitadas, pois só pode supervisionar os aspectos exteriores da vida social.

O Estado detém o monopólio da regulamentação da força dentro de suas fronteiras. É o detentor da autoridade, ou seja, o poder legítimo, capaz de regulamentar o uso da força.

Giddens (2004, p. 693) afirma que governo é

o desenvolvimento regular de políticas, a tomada de decisões e a resolução das questões de estado por agentes oficiais de um aparelho político. Podemos falar de “governo” como um processo, ou *no* governo para nos referirmos às autoridades políticas que supervisionam a implementação das suas políticas pelos funcionários. Embora no passado todos os governos tenham sido virtualmente encabeçados por um monarca ou imperador, na maioria das sociedades modernas as autoridades políticas são eleitas e os seus agentes são nomeados na base de sua experiência e qualificações.

Assim, concluímos que governo são as determinações regulares de políticas, decisões e assuntos de Estado pelas entidades oficiais no âmbito do aparelho político, o que nos reporta à questão da autoridade e do poder.

A autoridade é o uso legítimo do poder pelo governo. A legitimidade significa que aqueles que se submetem à autoridade do governo concordam com suas regras. E o poder é a capacidade que os indivíduos ou grupos têm para fazer valer seus interesses, mesmo quando outros se opõem. Em alguns casos, isso requer o uso da força. O poder é um elemento que se encontra presente em todas as relações sociais.

A legitimidade é uma premissa que os governos buscam, ou seja, as diferentes maneiras possíveis de conceber a relação entre o mando e a obediência. Para Weber (1974), há três bases para declaração da legitimidade.

Na legitimidade **racional-legal (burocrática)**, as regras são generalizadas, a autoridade é impessoal consequência de um cargo particular, sem vínculo com pessoas. Os indivíduos aceitam o exercício do poder como legítimo porque a elaboração das ordens ou da política obedece a regras aceitas por todos.

O domínio legal, de caráter racional, fundamenta-se na crença da validade dos regulamentos estabelecidos racionalmente e na legitimidade dos chefes designados pela legislação. Caracteriza-se por ser o mais impessoal entre os outros tipos de legitimidade.

O domínio legal é detentor das características: todo direito, estabelecido por convenção ou outorgado, vale por ser um procedimento racional por finalidade ou por valor, ou pelos dois ao mesmo tempo. O conjunto de regras de direito constitui um mundo abstrato de prescrições técnicas ou de normas; a justiça consiste na aplicação as regras gerais aos casos particulares, enquanto a administração tem por objeto proteger os interesses nos limites da regra de direito, graças a órgãos instituídos para tal fim. (FREUND, 1970, p. 172)

Portanto, o domínio legal abrange um contínuo de funções públicas instituídas por lei e distribuídas em diferentes competências. Para aplicar esses inúmeros regulamentos, há necessidade de uma equipe de funcionários qualificados para tal, porém estes não são donos dos cargos, mas são protegidos no exercício de sua função por um estatuto. São responsáveis pelo procedimento administrativo que envolve documentos e fichários a serem conservados contendo todas as decisões, os decretos e as ordens de serviços escritos. O domínio legal se concretiza na burocracia.

A legitimidade da **autoridade tradicional** caracteriza-se pela ordem social que sempre existiu como força obrigatória, baseada na autoridade pessoal, obrigações e direitos dos legisladores. A autoridade racional-legal e a tradicional se caracterizam por ordens sociais estabelecidas.

O domínio tradicional fundamenta-se na crença das tradições em vigor e na legitimidade dos que são convocados ao poder em virtude dos costumes. Neste caso, o superior não é escolhido pela população, mas alguém chamado ao poder em virtude de um costume. Os seguidores do líder não são funcionários do governo, mas indivíduos recrutados que estão relacionados a ele por parentesco ou laços de amizade.

Em geral, o chefe tradicional se orienta segundo as regras habituais da equidade e da justiça ética, ou então segundo a oportunidade pessoal, não segundo princípios fixos e formais. Todavia, a tradição não é assimilável ao puro arbítrio, pois se o soberano a viola, arrisca-se a provocar uma resistência que, certamente, não visa ao sistema, mas sim a sua pessoa ou a seus favoritos. Não se trata, evidentemente, de criar nestas condições um direito novo: em caso de dificuldade, confia-se na sabedoria, por interpretação dos precedentes ou dos preconceitos. (FREUND, 1970, p. 172)

A legitimidade **carismática**¹⁷ fundamenta-se na autoridade pessoal de um líder carismático que possui senso de missão e reivindica autoridade moral, conformidade e obediência dos demais. O domínio carismático se caracteriza pelos adjetivos do indivíduo exemplar e seu comportamento não se resume apenas às atividades políticas, pois este é observado em todos os campos da vida cotidiana. Seus seguidores entregam-se à pessoa do chefe e confiam na sua missão. “Os limites e as normas são os que o chefe fixa por sua própria autoridade, em virtude das exigências do que ele acredita ser sua vocação” (FREUND, 1970, p. 176).

Para Weber (1974, p. 70), nos momentos de crise, crescem o carisma e o líder carismático, que despreza a autoridade constituída, arrancando os indivíduos de suas rotinas. “Seus movimentos são entusiásticos, e nesses entusiasmos por vezes as barreiras de classe e status dão lugar à fraternização e aos sentimentos de comunidade exuberantes”.

As pessoas obedecem ao líder carismático devido à crença em suas qualidades pessoais, por meio de uma dada situação direta e interpessoal. Ele não conhece servidores nem funcionários, mas seus apóstolos e súditos.

“O carisma da primeira hora pode incitar os seguidores de um herói guerreiro ou profeta a esquecer a convivência em favor dos valores finais. Mas, durante a rotinização do carisma, os interesses materiais de um séquito em crescimento constituem o fator mais forte” (WEBER, 1974, p. 72).

Esse tipo de domínio se opõe radicalmente ao domínio legal e ao domínio tradicional. Para Weber (1974), há necessidade do equilíbrio entre os “movimentos carismáticos (líderes e idéias) com a rotinização racional (instituições duradouras e interesses materiais). A espontaneidade e a liberdade do homem são colocadas no lado dos entusiasmos heróicos” (Ibidem, idem).

Diante do exposto, podemos considerar que a luta pelo poder está presente também na estrutura burocrática, ou seja, na burocracia, pois o prestígio se dá por meio de estruturas políticas de dominação.

Esses tipos de legitimidade, aqui apresentados, são colocados por Weber como ideais, pois nunca (ou raramente) se encontram em estado puro: o domínio carismático não é inteiramente desprovido da legalidade, e a tradição abafa certos aspectos carismáticos.

¹⁷ Weber (1974) chama de carisma a qualidade insólita de uma pessoa que parece dar provas de um poder sobrenatural e sobre-humano, é um ser providencial, exemplar, fora do comum que, por seus atributos, atrai seguidores.

Na constituição da organização política brasileira, encontramos também a presença do patrimonialismo, que, nas palavras de Faoro (1979, p. 733):

A comunidade política conduz, comanda, supervisiona os negócios, como negócios privados seus, na origem, como negócios públicos depois, em linhas que se demarcam gradualmente. O súdito, a sociedade se compreendem no âmbito de um aparelho a explorar, a manipular, a tosquiar nos casos extremos. Dessa realidade se projeta, em florescimento natural, a forma de poder, institucionalizada num tipo de domínio: o patrimonialismo, cuja legitimidade assenta no tradicionalismo – assim é porque sempre foi.

A administração patrimonialista se fundamenta como o sistema característico das monarquias absolutas. O Estado patrimonialista, em seu gigantismo, é centralizador e, em sua função empreendedora de produtor da riqueza de determinada nação, tudo abarca, à custa do enfraquecimento da sociedade e do fortalecimento dos estamentos que o dominam. O patrimonialismo constitui um entrave como tipo de Estado que impede o florescimento da participação, em que se fundamenta a democracia.

Faoro (1979), em seu estudo sobre o patrimonialismo no Brasil, analisa que o atraso político do país, do ponto de vista da incorporação da sociedade civil, está relacionado à forma de estruturação da burocracia brasileira. Resultado do avanço sistemático do poder político no controle da economia e da diferenciação social.

Num estágio inicial, o domínio patrimonial, desta forma constituído pelo estamento, apropria as oportunidades econômicas de desfrute dos bens, das concessões, dos cargos, numa confusão entre o setor público e o privado, que, com divisão de poderes, separando-se o setor fiscal do setor pessoal. (FAORO, 1979, p. 736)

Para Holanda (1992), a sociabilidade brasileira nasce da influência da pirâmide familiar, fundamentando-se na organização patriarcal, na fragmentação social, nas lutas entre as famílias, nas virtudes inativas e na ética da aventura. Essas são as fundações da política e do Estado nacional brasileiro. As relações afetivas ou familiares precederam a constituição do espaço público.

Faoro (1979) caracteriza o Estado brasileiro como a extensão do patrimonialismo, ou seja, um poder imposto a uma sociedade dominada pela política de manutenção do poder vigente.

A experiência política no Brasil se caracteriza pela predominância de formas autoritárias de governo, proporcionado como consequência uma restrição às possibilidades de

participação política efetiva. O impacto do autoritarismo, durante muitos anos, impossibilitou o desenvolvimento da participação da sociedade civil no Estado.

O patrimonialismo beneficia os interesses econômicos e de poder de determinado grupo político, fazendo com que o público se torne privado, não havendo oportunidades de ascensão política aos que não pertencem ao grupo político dominante.

“O domínio tradicional se configura no patrimonialismo, quando aparece o estado-maior de comando do chefe, junto à casa real que se estende sobre o largo território, subordinando muitas unidades políticas” (FAORO, 1979, p. 736).

Weber (1974) vê no patrimonialismo o tipo mais característico do domínio tradicional, assim como na burocracia o domínio legal. O patrimonialismo é a forma que nos é mais conhecida, desde as monarquias até os dias atuais.

Faoro (1979, p. 738) afirma que “a autonomia da esfera pública que se manifesta, com objetivos próprios, organizando a nação a partir de uma unidade centralizadora, desenvolve mecanismos de controle e regulação específicos”.

Uricoechea (1978) parte dos pressupostos weberianos e interpreta a estrutura política do Brasil, no período imperial, com a ajuda do tipo ideal de burocracia patrimonial. A terminologia: burocracia e patrimonial são conflitantes para o autor, pois a burocracia é analisada no sentido weberiano de racionalização e modernização da máquina do Estado, e o termo patrimonial está relacionado com uma forma de dominação tradicional articulado à expansão do poder pessoal do monarca. É neste ponto conflitante que o autor analisa a natureza da política brasileira desde a Colônia, ou seja, uma mistura de burocratização com prebendalização e patrimonialismo.

Schwartzman (1988) também parte dos pressupostos weberianos sobre feudalismo e patrimonialismo e sua relação com as formas políticas modernas para analisar a constituição política brasileira. O autor distingue diferentes evoluções nas várias regiões brasileiras: Nordeste e Minas Gerais com estilo patrimonial-cooptativo; São Paulo com estilo feudal-representativo. Para ele, o patrimonialismo advém de um estilo político calcado na cooptação, no clientelismo, no populismo, no corporativismo de Estado. Por outro lado, o feudalismo e a independência do senhorio rural, em relação ao Estado, baseiam-se um estilo político fundamentado na representação de interesses, nos partidos, na ideologia.

No patrimonialismo, o Estado não é apenas um distribuidor de empregos públicos em troca de apoio; ele delega parte da administração aos donos de terra. A burocracia é a expressão formal do domínio racional, “própria ao Estado e a empresas modernas, e o estamento burocrático, que nasce do patrimonialismo e se perpetua noutro tipo

social, capaz de absorver e adotar as técnicas deste, como meras técnicas” (FAORO, 1979, p.738).

Uma outra variável que está relacionada à constituição política brasileira e que merece ser discutida neste contexto é a burocracia.

O modelo de administração pública burocrática foi inicialmente adotado no final do século 19 por alguns países europeus, substituindo o modelo administrativo patrimonialista. Em decorrência da evolução do capitalismo, foi necessário desenvolver um tipo de administração que contemplasse a distinção nítida entre o público e o privado. Esse foi o início da administração burocrática moderna baseada numa estrutura piramidal de poder, na hierarquia de comando, nas rotinas rígidas de trabalho, no controle dos processos administrativos e com profissionais especialmente recrutados.

Para Lakatos e Marconi (1999, p. 344), a burocracia é caracterizada como

organização com cargos hierárquicos, delimitados por normas, com área específica de competência e de autoridade, dotados tanto de poder de coerção quando da limitação desta, onde a obediência é devida ao cargo e não à pessoa que o ocupa; as relações devem ser formais e impessoais, sem apropriação do cargo que, para ser preenchido exige competência específica; todos os atos administrativos e decisões têm de ser formulados por escrito.

Weber (1974) considera a burocracia¹⁸ ponto central da racionalização da sociedade que afeta todas as esferas da vida social. Reconhece o inevitável controle burocrático da administração pública, identificando a burocracia com a racionalidade e com o processo de racionalização que fomentam a rotina e a despersonalização.

Atualmente, a burocracia está associada à formalidade, à ineficácia e ao desperdício, mas, para Weber (1974), o modelo burocrático de gestão é preciso e eficaz, assim o autor defende a burocracia como a forma de gestão mais organizada e eficaz desenvolvida pelos seres humanos. Isso ocorre devido à premissa de que todas as tarefas são executadas por meio de regras de procedimentos escritos.

Para o referido autor, todas as grandes organizações tendem a ser de natureza burocrática, marcadas pelo poder dos funcionários que, em suas palavras, é “o profissional limitado, certificado e examinado publicamente e pronto para um posto e carreira. Seu anseio

¹⁸ Giddens (2004) afirma que a palavra burocracia foi utilizada pela primeira vez por Gounay em 1745 e se originou da junção do prefixo *bureau*, termo francês que significa escritório, com a palavra *cracia*, termo grego que significa governar.

de segurança é equilibrado pelas suas ambições moderadas e ele é recompensado pela honra do status oficial” (WEBER, 1974, p. 68).

Na seqüência para o autor, o funcionamento da burocracia possui as seguintes características:

- I. Rege o princípio de áreas de jurisdição fixas e oficiais, ordenadas de acordo com regulamentos, ou seja, por leis ou normas administrativas. A autoridade burocrática se caracteriza por três aspectos: as atividades desenvolvidas são condizentes aos objetivos da estrutura, as ordens são necessárias para a execução dos deveres oficiais e as pessoas devem ter qualificações para obterem o cargo.
- II. Os princípios da hierarquia dos postos e dos níveis de autoridade significam um sistema firmemente ordenado de mando e subordinação, em que há supervisão dos postos inferiores pelos superiores. Essa característica da burocracia possibilita o exercício da autoridade de forma regulada e com precisão, de forma que a hierarquia dos cargos é organizada.
- III. A administração de um cargo moderno se baseia em documentos escritos (arquivos), preservados em sua forma original e em esboço. A burocracia distancia a repartição do domicílio, separa a atividade oficial da vida privada.
- IV. A administração burocrática, pelo menos toda administração especializada – que é caracteristicamente moderna – pressupõe habitualmente um treinamento especializado e completo. Isso ocorre cada vez mais com o diretor moderno e o empregado das empresas privadas, e também com o funcionário do Estado.
- V. Quando o cargo está plenamente desenvolvido, a atividade oficial exige a plena capacidade de trabalho do funcionário, a despeito do fato de ser rigorosamente delimitado o tempo de permanência na repartição, que lhe é exigido. Normalmente, isso é apenas produto de uma longa evolução, tanto nos cargos públicos como privados.
- VI. O desempenho do cargo segue regras gerais, mais ou menos estáveis, mais ou menos exaustivas, e que podem ser aprendidas. O conhecimento dessas regras representa um aprendizado técnico especial a que se submetem esses funcionários. A burocracia contrasta com o patrimonialismo, uma vez que as relações não se fixam pela tradição, mas pela competência.

Para Weber (1974, p. 70), “a burocracia e outras instituições, especialmente as da família, são consideradas como rotinas da vida cotidiana de trabalho; o carisma se opõe a todas as rotinas institucionais, as da tradição e as sujeitas ao controle racional”.

A posição do funcionário na burocracia se caracteriza por:

- I. A ocupação de um cargo é uma “profissão”. Isso se evidencia, primeiro, na exigência de um treinamento rígido que demanda toda a capacidade de trabalho, durante longo período de tempo e nos exames especiais que, em geral, são pré-requisitos para o emprego. Além disso, a posição do funcionário tem a natureza de um dever. É a aceitação de uma obrigação específica.
- II. A posição pessoal do funcionário é assim determinada:
 - A posição social do funcionário na burocracia é assegurada pela hierarquia.
 - Um funcionário burocrático, quando nomeado por uma autoridade superior, é considerado puro.
 - A posição do funcionário é vitalícia.
 - O funcionário recebe um salário fixo e compensações por tempo de serviço e função.
 - A carreira dentro da hierarquia do serviço público se dá de cargos inferiores e de menor remuneração para os postos mais elevados.

Weber (1974) ainda afirma que a posse de diplomas educacionais está relacionada com a qualificação para o cargo, pois a educação escolar produz para uma especialização necessária à burocracia moderna.

Assim, a burocracia proporciona ao funcionário a possibilidade de colocar em prática sua especialização para determinada função administrativa.

Na burocracia, quando um funcionário deixa de trabalhar, fica difícil substituí-lo, pois esta depende do funcionamento constante.

Para Giddens (2004, p. 350), a expansão da burocracia é inevitável às sociedades modernas. O autor afirma que a autoridade burocrática é a “única forma de lidar com as implicações administrativas de grandes sistemas sociais”.

Weber (1974) construiu um tipo ideal de burocracia com as seguintes características:

- Há uma nítida hierarquia de autoridade, ou seja, a burocracia se assemelha à forma de pirâmide, em que a autoridade se localiza no topo, comandando,

coordenando e gerenciando as tomadas de decisão dos demais níveis até a base. As tarefas são distribuídas como “deveres oficiais” e os funcionários com níveis superiores controlam e supervisionam o trabalho dos demais de maneira hierárquica.

- O regulamento escrito governa a conduta dos funcionários em todos os níveis da organização: os altos cargos exigem dos funcionários flexibilidade em contraponto a rotina.
- Os funcionários são trabalhadores assalariados por tempo integral e cada função na hierarquia possui um salário fixo e definido. É esperado que o funcionário faça carreira na organização. A promoção para os níveis superiores baseia-se na combinação da capacidade, competência e tempo de serviço.
- Há uma separação entre as tarefas do funcionário na organização e na sua vida privada: a vida particular do funcionário é distinta às atividades desenvolvidas no local de trabalho.
- Nenhum membro da organização é dono dos recursos materiais com que opera: a burocracia separa os funcionários do controle de seus meios de produção.

A disciplina e o controle rigorosos levam em conta ao mesmo tempo o senso de honra do funcionário e o desenvolvimento de sentimentos de prestígio estamental, bem como a possibilidade de críticas públicas. Com tudo isso, o aparato burocrático funciona com mais firmeza do que qualquer escravidão entre os funcionários. Há uma forte consciência estamental entre os funcionários, pois estes concordam com a subordinação ao chefe, sem manifestar qualquer vontade própria, mas também – “como ocorre entre os oficiais – a consciência estamental é a consequência dessa subordinação, pois internamente ela compensa os sentimentos de dignidade pessoal do funcionário” (WEBER, 1974, p. 242).

Para Weber (1974, p. 264), quanto mais uma burocracia se aproxima do tipo ideal mais eficaz será. Em suas palavras:

Quando se estabelece plenamente, a burocracia está entre as estruturas sociais mais difíceis de destruir. A burocracia é o meio de transformar uma “ação comunitária” em “ação societária” racionalmente ordenada. Portanto, como instrumento de “socialização” das relações de poder, a burocracia foi e é um instrumento de poder de primeira ordem – para quem controla o aparato burocrático.

Para o autor, as características da burocracia são: precisão, velocidade, clareza, conhecimento dos arquivos, continuidade, discricção, unidade, subordinação rigorosa, redução do atrito e dos custos de material e pessoal, tornando o trabalho burocrático assalariado mais barato. É desumanizada, pois separa dos negócios oficiais do amor, do ódio, dos sentimentos.

Portanto, embora Weber (1974, p. 275) tenha estudado a organização burocrática, sua grande principal preocupação está focalizada no fenômeno burocrático, ou seja, a burocracia enquanto forma de dominação racional/legal, pois esta se constituiu num tipo de poder derivado da concentração da informação e da capacidade organizacional. Diante dessa perspectiva, o autor analisa a necessidade de controle desse poder. Para ele, o Estado burocrático poderia levar a uma “renúncia das responsabilidades por parte da liderança política e a usurpação das funções políticas pelos administradores, ameaçando a legitimidade do Estado democrático”.

A organização burocrática ganhou espaço com a premissa de nivelamento das diferenças econômicas e sociais, porém esse nivelamento foi relativo.

Na sociedade brasileira, a democracia se fortaleceu enquanto regime de governo, cujo poder de tomar importantes decisões políticas está com os cidadãos, de maneira direta ou indireta. A democracia cria rompimentos com a organização burocrática.

Democracia vem da palavra grega *dêmos* que significa povo. Na democracia, é o povo que detém o poder soberano sobre o poder legislativo e o executivo.

Embora haja pequenas diferenças nas várias democracias, certos princípios e práticas distinguem o governo democrático de outras formas de governo. Giddens (2004) aponta algumas das suas características:

- É o governo em que o poder e a responsabilidade cívica são exercidos por todos os cidadãos, diretamente ou por meio dos seus representantes livremente eleitos.
- É um conjunto de princípios e práticas que protegem a liberdade humana; é a institucionalização da liberdade.
- Baseia-se nos princípios do governo da maioria associados aos direitos individuais e das minorias. Toda democracia, embora respeite a vontade da maioria, protege escrupulosamente os direitos fundamentais dos indivíduos e das minorias.

- Protege de governos centrais muito poderosos e fazem a descentralização do governo em nível regional e local, entendendo que o governo local deve ser tão acessível e receptivo às pessoas quanto possível.
- Entende que uma de suas principais funções é proteger direitos humanos fundamentais, como a liberdade de expressão e de religião; o direito à proteção legal igual; e a oportunidade de organizar e participar plenamente na vida política, econômica e cultural da sociedade.
- Leva regularmente às eleições livres e justas, abertas a todos os cidadãos. As eleições numa democracia não podem ser fachadas por meio das quais se escondem ditadores ou um partido único, mas verdadeiras competições pelo apoio do povo.
- Sujeita os governos ao Estado de Direito e assegura que todos os cidadãos recebam a mesma proteção legal e que os seus direitos sejam protegidos pelo sistema judiciário.
- São diversificadas, pois refletem a vida política, social e cultural de cada país. As democracias baseiam-se em princípios fundamentais e não em práticas uniformes.
- Os cidadãos numa democracia não têm apenas direitos, têm o dever de participar do sistema político que, por seu lado, protege os seus direitos e as suas liberdades.
- As sociedades democráticas estão empenhadas nos valores da tolerância, da cooperação e do compromisso. A democracia reconhece que chegar a um consenso requer compromisso e que isto nem sempre é realizável.

Não nos propomos, no limite a que nos cabe, a fazer uma análise profunda sobre o tema política, não sendo esse o objeto específico do trabalho, entretanto, vimos alguns conceitos que julgamos seminais ao analisar as variáveis: governo, poder, patrimonialismo, burocracia e democracia. Isso nos dá mais discernimento para compreender as políticas públicas educacionais de inclusão escolar no país, uma vez que estas se apresentam de maneira entrelaçada.

Por fim e ao cabo, concordando com Aranha e Martins (1993), a ação política não é privilégio de celebridades, como reis, presidentes, altos executivos, etc. Todo indivíduo é “filho da cidade”, ou seja, cidadão e deve ter “vez e voz”. Isso não se restringe à obediência

passiva ou ao exercício de voto, onde ele exista. A política permeia todas as atividades humanas, interferindo na vida de cada indivíduo de múltiplas maneiras, como: na regulamentação legal das ações dos cidadãos; na gestão dos assuntos relativos não somente à educação, mas também nos diversos setores da ação social, nos aparelhos repressivos como tribunais, polícia, prisões, etc. Assim, em nossas vivências, há a influência da política em maior ou em menor grau. Logo, é fulcral ter em mente a necessidade de educar todos os jovens e as crianças inclusive e, principalmente os com necessidades especiais, para a vida pública, o que pressupõe reconhecer que existe espaço onde o bem-comum pode predominar; diferentemente da esfera privada, cujos interesses são particulares.

Diante do exposto, e para darmos continuidade ao estudo teórico do trabalho, faremos uma breve análise do processo histórico e dos paradigmas que serviram de base para a proposta de construção do sistema inclusivo educacional no Brasil.

A proposta de conversão do olhar para o passado é que este auxilie na compreensão do presente, de modo que possamos trilhar novas perspectivas e diferentes caminhos no futuro. Assim, destacaremos brevemente alguns aspectos que consideramos relevantes e pertinentes relativos à construção do sistema educacional inclusivo.

3.2 O processo histórico de construção do sistema educacional inclusivo

Para que seja possível entender um fenômeno em sua contemporaneidade, e até tentar projetá-lo para o futuro, torna-se fundamental o conhecimento e a análise de sua constitucionalidade histórica. (KASSAR, 1999, p. 7)

Vários autores, como Aranha (1995, 2001), Pessotti (1994), Bianchetti (1995), Jannuzzi (2004), Kassar (1999), Gonzáles (2003), Bueno (2004), Mazzotta (1996), Mendes (2000), Akashi e Dakuzaku (2001) já discutiram o processo histórico pelo qual as pessoas com deficiência passaram de maneira profunda e detalhada. Retomaremos alguns pontos desses estudos com o objetivo de situarmos os paradigmas que nortearam o processo de construção do sistema educacional inclusivo e como consequência as políticas públicas de educação inclusiva e o papel da gestão escolar diante dessas propostas.

Relatar detalhadamente todos os momentos históricos vivenciados pela pessoa deficiente não estaria relacionado com o objetivo do trabalho; o que propomos é apresentar um breve panorama histórico, ressaltando as tendências da proposta de igualdade de oportunidades à pessoa com deficiência no processo de educação escolar/formal. Para

Jannuzzi (2004, p. 2), “ao retornar o passado, também se poderá, talvez, clarificar o presente quanto ao velho que nele persiste e perceber algumas perspectivas que iniciarão a percorrer novas direções”.

Cabe ressaltar que o atendimento e o tratamento dado à pessoa com deficiência variam com o tempo e caminham paralelamente ao paradigma seguido pelo grupo a que pertencem. Implícito está à questão do jogo de interesse social e os fatores determinantes de origem econômica, política, teológica e jurídica.

Acreditamos que as condições sócio-históricas interferem na visão e no atendimento às pessoas com deficiência, e se modificam de acordo aos interesses sociais, ou seja, relaciona-se com o contexto da organização econômica vigente, da organização política, do conceito de homem e de educação, que se alteram com o tempo na sociedade ocidental. Os fenômenos históricos aqui citados estão geograficamente localizados e fazem parte de uma estrutura social.

Antes de conquistarmos a “era dos direitos”, a pessoa com deficiência passou um longo período de segregação e exclusão. Sua história não foi nada tranqüila, vivendo momentos de exílio, torturas e mortes, sofrendo o peso de séculos de discriminação e marcada também por idéias errôneas e excludentes.

A história da atenção à pessoa com necessidades educacionais especiais tem se caracterizado pela segregação, acompanhada conseqüente e gradativa exclusão, sob diferentes argumentos, dependendo do momento histórico focalizado. (BRASIL, 2003, p. 7)

Iniciaremos nosso estudo apresentando a era da segregação, do abandono, do descaso, pois a história da relação entre a sociedade e a pessoa deficiente é marcada por um longo período de exclusão.

Nas Antigüidades grega e romana,¹⁹ surgiu o que classificamos como era da exclusão. Aranha (1995; 2001) cita como referência deste período a Bíblia, o Talmud e o Corão. Já Pessotti (1984) afirma que em épocas anteriores à Idade Média, e mesmo sobre esse período, documentos sobre atitudes ou conceituações relativas às pessoas deficientes são escassos.

Para Bianchetti (1995, p. 9), tanto nos primórdios como nos tempos mais próximos, o tratamento às pessoas com deficiência estava totalmente dependente do que a

¹⁹ As Antigüidades grega e romana iniciam-se a partir do quarto milênio a.C. e duram aproximadamente três mil anos (ARANHA, 1989).

natureza podia proporcionar-lhes, como a caça, a pesca e as cavernas como abrigo. O nomadismo era uma das características da época. “É evidente que alguém, portador de alguma deficiência natural ou impingida na luta pela sobrevivência, acaba se tornando um empecilho, um peso morto, fato que o leva a ser relegado, abandonado e sem que isso causasse os chamados sentimentos de culpa”.

Em Esparta, o contexto da organização social, política e econômica, está fundamentado numa economia baseada na agricultura, pecuária e artesanato, sendo o corpo principal instrumento de trabalho, pois havia a valorização da utilidade. Portanto, com uma economia baseada “nas atividades de produção e de comércio agrícola, pecuário e de artesanato”, a organização sociopolítica centrava-se nas mãos de poucos que comandavam e dominavam a grande maioria da população. As pessoas portadoras de deficiência: imaturos, fracos e defeituosos eram eliminados ou abandonados em esgotos, pois fugiam do ideal de possuírem um corpo atlético e clássico (BRASIL, 2000, p. 8).

Na Antigüidade grega e romana, as sociedades ocidentais estavam divididas em: nobreza, composta por senhores que detinham o poder social, político e econômico e serviços; servos ou escravos que eram considerados subumanos (física, psíquica, moralmente) como também, dependentes economicamente. O poder social, político e econômico concentrava-se nas mãos da nobreza e seus serviços ou escravos considerados subumanos. Eram responsáveis pela produção e sobrevivência da sociedade. O povo trabalhava, produzia e a nobreza usufruía os bem produzidos. Quem havia produzido ficava com as sobras descartadas e rejeitadas pela nobreza. Assim, o poder absoluto concentrava-se nas mãos de uma minoria, enquanto a grande maioria era excluída das instâncias decisórias e administrativas da vida em sociedade. Nesta época, muitas pessoas foram mutiladas na execução das grandes construções, como as pirâmides (ARANHA, 1995).

A falta de conhecimento gerou prejuízos para as pessoas deficientes, pois a função era de utilidade social. Nas sociedades grega e espartana, a dedicação à guerra proporcionava a valorização da ginástica, dança e estética, buscava-se a perfeição do corpo belo e forte. “Se, ao nascer, a criança apresentasse alguma deficiência, era eliminada” (BIANCHETTI, 1995, p. 9).

Aquele que possuísse alguma deficiência não era considerado ser humano. Desta forma, sua exterminação, ou seja, o abandono ou a exposição, não representavam nenhum problema moral ou ético.

Na organização social patriarcal espartana, houve a valorização da mulher, pois um corpo belo e forte era pré-condição para geração de um bom guerreiro. Esse princípio foi seguido pela sociedade romana.

Com a sociedade grega, graças ao atendimento das necessidades básicas garantidas pelos escravos, os homens, os livres, podiam dedicar-se ao ócio. E é assim que, pela primeira vez, os homens começam a pensar de forma sistematizada. Aparecem corpos teóricos, paradigmas, modelos que atravessarão os séculos. (BIANCHETTI, 1995, p. 9)

Devido à valorização da força física e a necessidade de sobrevivência, a pessoa (com deficiência) comprometia os demais em uma batalha ou fuga. Diante dessa problemática, o grupo abandonava o deficiente ou o deixava à sua própria sorte.

Assim, a pessoa deficiente, especialmente os surdos, cegos, deficientes mentais, físicos, órfãos, idosos doentes, viviam abandonados, pois eram considerados entes problemáticos: de natureza moral e ética. Alguns – cegos, mancos e leprosos – viviam como indigentes, rejeitados pelas famílias e comunidades, pois acreditavam que eram amaldiçoados por Deus e suas enfermidades poderiam ser transmitidas aos demais. Ao deficiente mental cabia as ocupações de bobo da corte ou palhaço, servindo de diversão à nobreza (ARANHA, 1995).

Foi da Antiga Grécia que surgiu o termo estigma, em referência a um sinal feito no corpo, indicando e significando que quem o apresentava era considerado como algo excepcional ou mau. O portador desse sinal era um escravo ou criminoso, ou seja, alguém que deveria ser evitado. (AKASHI; DAKUZAKU, 2001, p. 31)

Para Goffman (2005, p. 11), o ser estigmatizado encontra-se inabilitado para aceitação social plena. O termo é utilizado para referir “a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa extraordinária ou mal sobre o status moral de quem representava”.

A sociedade estabelece alguns meios de categorizar as pessoas; destarte, aqueles que possuem os atributos considerados comuns são membros dessa categoria e aceitos socialmente, formando assim a identidade social. Os que têm atributos diferentes dos que foram estabelecidos pela sociedade tornam-se diferentes aos olhares da maioria, há então o descrédito e estes são considerados diminuídos.

Goffman (2005, p. 13) acrescenta ao estigma o estereótipo; desse modo, “um estigma é, então, na realidade, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo, embora

eu proponha a modificação desse conceito em parte porque há importantes atributos que em quase toda a nossa sociedade levam ao descrédito”.

A sociedade estabelece o tratamento diferenciado aos estigmatizados, pois os desconsidera humanos, efetivando, não raro, discriminações e possibilitando reduções em suas possibilidades de vida plena em sociedade.

Ao avançarmos na odisséia histórica do homem ocidental, defrontamo-nos com a Idade Média e com o advento do cristianismo.

Na Idade Média, no mundo ocidental, a economia manteve como pilares a pecuária, o artesanato e a agricultura. A diferença aqui é a ascensão do cristianismo, a formação de uma nova classe social: o clero, e o fortalecimento da Igreja Católica.

Com a ascensão do poder do clero, suas premissas passaram a influenciar o convívio social, as questões políticas e econômicas. A Igreja Católica detinha o poder de excomungar, proibindo a “entrada no céu” daqueles que não seguissem suas determinações. Eram “guardiões” do conhecimento da época, influenciavam e manipulavam diretamente a nobreza. Assim, passaram a comandar a sociedade, pois conquistaram o domínio velado das ações dos nobres.

A população vivia da produção do seu trabalho: bens e serviços; ou constituíam o exército. Produzia sempre em benefício do clero e da nobreza, e não havia abertura para participação nas decisões administrativas da sociedade.

Aranha (2001) analisa que com o cristianismo surgiram diferentes formas de encarar a pessoa deficiente: alguns grupos matavam; outros buscavam a convivência amigável; outros puniam por considerarem a deficiência sinônimo de fraqueza e/ou doença resultantes de obra demoníaca, acreditando que a punição era a única forma de se livrar do pecado, da possessão e de reparação dos pecados. A autora considera que a situação do deficiente se modificou, pois todos deveriam ser, devido à moral do cristianismo, considerados filhos de Deus: possuíam alma, mereciam respeito e um tratamento mais humano (pelo menos em hipótese). “Con la hegemonía de la moral cristiana, los procedimientos discriminatorios se suavizan un poco y, consecuentemente, se manifiestan menos violentos” (GONZÁLEZ, 2003, p. 39).

Pessoas doentes, defeituosas e/ou mentalmente afetadas (provavelmente deficientes físicos, sensoriais e mentais), em função da assunção das idéias cristãs, não mais podiam ser exterminadas, já que também eram criaturas de Deus. Assim, eram aparentemente ignoradas à própria sorte, dependendo, para sua sobrevivência, da boa vontade e caridade humanas. Da mesma forma que na Antigüidade, alguns continuavam a ser “aproveitados” como fonte de

diversão, como bobos da corte, como material de exposição, etc. (BRASIL, 2000, p. 9)

Assim, com o cristianismo, as pessoas com deficiência passaram a ter alma e não podiam mais ser eliminadas ou abandonadas. Durante a Idade Média, eram comuns as mutilações dos membros do corpo e o vazamento dos olhos como punição ao não-cumprimento das normas vigentes. Ter uma deficiência era um castigo que indicava ser pecador ou ter cometido um crime, segregando o deficiente do convívio social por ser marcado pelos seus erros. Isso exemplifica a ambigüidade de valores existentes com relação à deficiência.

Para Bianchetti (1995, p. 9), “a dicotomia deixa de ser corpo/mente e passa a ser corpo/alma. O deficiente deixa de ser morto ao nascer, porém, passa a ser estigmatizado, pois, para o moralismo cristão/católico, deficiência passa a ser sinônimo de pecado”.

Havia então uma ambigüidade: o corpo era visto como abrigo de Deus/alma, mas também como oficina do diabo. Portanto, constamos a desvalorização do deficiente no contexto da organização social, política e econômica vigente, juntamente com o conjunto de normas estabelecidas pelas crenças religiosas e metafísicas. Isso determinava o tipo de relação que a sociedade iria manter com o deficiente. “Não há qualquer evidência de esforços específicos ou organizados para se providenciar seu abrigo, proteção, tratamento e/ou capacitação” (ARANHA, 2001, p. 161).

Diante da estrutura organizacional da sociedade da época, ocorreram dois importantes processos, decisivos na história da humanidade ocidental: a Inquisição Católica e a Reforma Protestante.

Por toda a Europa, houve inúmeras manifestações populares. Paralelamente, surgiam manifestações dentro da própria Igreja, questionando o poder absoluto e as ações incoerentes do clero. Esse movimento ficou conhecido como Inquisição Católica e colocou em risco a hegemonia do poder da Igreja.

A fim de se proteger da insatisfação coletiva, o clero inicia, em nome de Deus, a caça e o extermínio daqueles que foram denominados hereges e endemoniados. A Inquisição Católica sacrificou como hereges e endemoniados milhares de pessoas, entre estas, pessoas deficientes. A premissa era: serviram ao demo por seus atos bizarros ou bruxarias. A sociedade passou a acreditar que as pessoas diferentes prejudicavam o gado e a colheita e até faziam cair raios. A deficiência passa a ser relacionada com causas sobrenaturais. Diante de tal perspectiva, são assumidas duas visões: uns são possuídos pelo demônio ou espíritos

malignos, como os epiléticos e só o exorcismo resolveria; e outros são tratados com superproteção e piedade, pois são considerados santos inocentes, cumprem nesta vida o designo de uma providência divina estabelecida.

Os horrores da segregação e da estigmatização resultaram na eliminação de muitas pessoas nas “santas fogueiras do Santo Ofício”. De acordo com a visão da época, o demônio havia se apropriado daquele corpo deficiente e para isso havia necessidade de queimá-lo de modo que este fosse purificado pelas chamas.

“Dotado de alma e beneficiado pela redenção de Cristo, o deficiente mental passa a ser acolhido caritivamente em conventos ou igrejas, onde ganha a sobrevivência, possivelmente em troca de pequenos serviços à instituição ou à pessoa “benemérita” que o abriga” (PESSOTTI, 1984, p. 5).

A Igreja Católica utilizava também uma outra forma para explicar a existência das deficiências: pessoas acometidas por esses males são instrumentos de Deus e serviam de alerta para que os homens praticassem a caridade e a benevolência.

Durante a Reforma Protestante, que teve Martinho Lutero como protagonista, há uma nova concepção de igreja, porém com atitudes ambíguas: rigidez ética, moral e religiosa, que foram somadas à intolerância e ao desvio, imbuindo o ser humano com sentimentos de culpa e responsabilidade. Lutero liderou os que não aceitavam a situação vigente visando ao estabelecimento de uma nova ordem, em que tivessem poder e controle. “Martinho Lutero, no séc. 16, sugeriu a um príncipe que afogasse uma criança portadora de deficiência, dado que seu comportamento em nada se enquadrava na normalidade estabelecida” (BIANCHETTI, 1995, p. 16).

Não houve nenhuma modificação de relacionamento entre a sociedade e a pessoa com deficiência. Lutero considerava que as pessoas deficientes ou os doentes mentais eram seres repletos de pecados e assim estavam condenados por Deus. Era recomendado o castigo e o aprisionamento, para expulsão do demônio. Havia então uma concepção de deficiência como fenômeno metafísico, ou seja, sua natureza negativa estava relacionada à rejeição de Deus, pelo pecado, ou pela possessão demoníaca, conforme já ressaltamos.

Aranha (1995) afirma que tais atitudes refletem o descaso com o deficiente, pois, diante do contexto social, político, econômico e o conjunto de crenças religiosas metafísicas, a relação da sociedade, com o diferente, era de exclusão/segregação. Não havia preocupação com tratamento, capacitação, educação ou proteção.

“A separação do meio social era o próprio exílio, expulsão e exclusão, para a salvação de sua alma e reintegração espiritual e para a salvação do grupo social, livrando-o do contágio e garantindo sua sobrevivência” (AKASHI; DAKUZAKU, 2001, p. 32).

Novamente, aos deficientes sobraram os castigos e aprisionamentos para expulsão do demônio do corpo. Muitos admitem que a pessoa deficiente fosse possuída pelo demônio e aconselha-se o exorcismo com uso de flagelações para expulsá-lo do corpo.

As crueldades católica e luterana expulsavam o demônio com dor e sofrimento, pois só assim haveria salvação. A ambivalência caridade/castigo, proteção/segregação marcam a atitude medieval diante da deficiência (ARANHA, 1995; PESSOTTI, 1984).

O clero passa também a contribuir para o confinamento da pessoa com deficiência em conventos, garantindo um teto e alimentação; por outro lado, escondia-se da sociedade o incômodo ou inútil, por meio do isolamento. Portanto, a solução para o problema da pessoa com a deficiência era separá-la da sociedade. A consequência de tal atitude é a emersão do Paradigma da Institucionalização.

O apego residual do século XVIII a uma noção fatalista da deficiência parece uma desesperada tentativa de isentar a família e o poder público do dever de educar os dementes e criar instituições adequadas para isso. Já não se pode, justificadamente, delegar à divindade o cuidado de suas criaturas deficitárias, nem se pode, em nome da fé e da moral, levá-las à fogueira ou às galés. Não há mais lugar para a irresponsabilidade social e política diante da deficiência mental, mas, ao mesmo tempo, não há vantagens, para o poder político e para o comodismo da família, em assumir a tarefa ingrata e dispendiosa de educá-lo. (PESSOTTI, 1984, p. 24)

Com o passar do tempo, várias mudanças ocorreram não só na estrutura social, política e econômica da sociedade, mas também nas concepções filosóficas e na análise sobre a realidade. A relação entre a sociedade e a pessoa deficiente passa a ser classificada como Paradigma da Institucionalização. Após o surgimento do primeiro hospital psiquiátrico, houve uma proliferação de asilos, conventos e demais instituições para confinar o deficiente. Para Aranha (1995), tais instituições assemelhavam-se a prisões e não objetivavam tratamento algum.

A característica fundamental desse paradigma é a retirada da pessoa com deficiência do convívio em sociedade, mantendo-a em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, normalmente distantes do local onde as famílias residiam. Ficavam em total isolamento da sociedade, visando a proteção, tratamento e educação. Esse paradigma permaneceu hegemônico por cerca de 500 anos.

Pessotti (1984) afirma que na Bélgica, no século 13, surge a primeira instituição para abrigar deficientes mentais.

Não podemos deixar de mencionar que a Europa viveu, na Idade Média, inúmeras e devastadoras epidemias de hanseníase e, para enfrentar o problema, foram criados os leprosários ou hospitais, conhecidos também como hospícios, construídos pela nobreza com arquitetura suntuosa.

Akashi e Dakuzaku (2001, p. 32) afirmam que “o banimento do hanseniano de um espaço urbano implicava a contaminação de outros espaços, não só pela doença em si, mas também pela conseqüente vadiagem”.

Após as epidemias esses lugares se tornaram a solução para o dilema: o que fazer com a pessoa deficiente? A solução encontrada foi institucionalizá-la, respeitando-a enquanto cristão e livrando a sociedade de tal problema.

González (2003) afirma que, nos tempos remotos, a premissa que orientava a ação da sociedade com relação à pessoa com deficiência em geral era definida por “manter-se a distância”, fundamentando-se no medo e na ignorância.

As pessoas deficientes eram consideradas inúteis para lavoura, artesanato e destacadas como consumidores improdutivos relativamente à renda familiar. Acreditava-se que nas instituições ficariam protegidas, alimentadas e suas famílias poderiam viver em paz.

Para Akashi e Dakuzaku (2001), durante os séculos 16 e 17, foram criados inúmeros estabelecimentos para internação das pessoas deficientes, e tinham como característica básica o abrigo, que perduraria até a morte. Atendiam todos aqueles que eram considerados inaptos ao convívio social: velhos, pobres e pessoas com deficiência.

Pessotti (1984) afirma que a segregação institucionalizada era, de acordo com a visão social da época, a opção intermediária entre o abandono e a punição, não sobrecarregando governo e família com seu convívio considerado incômodo.

Portanto, o tratamento dado aos estigmatizados que na Antigüidade foi a segregação, o abandono; na Idade Média, o extermínio; agora lhes são proporcionados a institucionalização e o confinamento.

Com a Revolução Burguesa (século 16), as idéias sobre o clero, o homem e a sociedade se alteraram. A monarquia foi derrubada, desestruturou-se a hegemonia religiosa e foi estabelecida uma nova forma de produção conhecida como capitalismo mercantil.

Surge, então, uma nova divisão social do trabalho: os donos dos meios de produção e os operários. A burguesia se fortaleceu como classe constituída por empresários que enriquecem pelo comércio (compra e venda) de seus produtos. A transição do feudalismo

ao capitalismo provocou mudanças profundas e, conseqüentemente, novas formas sociais de vida e trabalho foram estabelecidas.

Assim, a partir do século 16, a burguesia se estabelece enquanto classe dominante e hegemônica, espelhando seu ideário liberal, revolucionando idéias e propondo uma mudança na maneira de analisar o homem e a sociedade desvinculada dos “olhos” da igreja. Tais idéias fomentaram a mudança no sistema de produção: derrubam-se as monarquias e a hegemonia religiosa, e se estabelece uma nova forma de produção: o capitalismo mercantil. Formam-se os Estados Modernos e a divisão social do trabalho: os operários e os donos dos meios de produção. Emerge a burguesia, que enriquece da venda e comercialização de produtos. Esse século é considerado por Bianchetti (1995, p. 11-12) um “divisor de águas” na história da humanidade, pois a produção está voltada para o mercado, há a acumulação, o desenvolvimento da ciência e tecnologia, proporcionando o aumento gradativo do domínio do homem sobre a natureza. “Este novo momento histórico gradativa e potencialmente vai colocando as condições para que os homens passem do reino da necessidade para o reino da liberdade”.

Há também o expansionismo, a busca necessária de novos mercados, a evolução das navegações, os desafios à ciência e as conseqüentes novas descobertas. Apenas na metade do século 16 iniciam-se os primeiros ensaios, as primeiras experiências sobre as possibilidades educativas de crianças surdas e mudas. A visão que a sociedade tinha do surdo-mudo começa a mudar, em virtude dos estudos realizados por alguns religiosos espanhóis que ensinavam de outra maneira o idioma vocal.

Grandes nomes contribuem para a evolução científica nesse momento: Copérnico, Galileu, Francis Bacon e Newton.

O corpo passa a ser visto como máquina e a deficiência uma disfunção em algumas de suas peças. A mitologia perde espaço para as bases de interpretação organicista. A deficiência vista como causa orgânica é tratada com alquimia, magia e astrologia. Muitos acreditavam que as forças cósmicas poderiam ser responsáveis por anomalias e comportamentos inadequados.

A inauguração do primeiro hospital específico para pessoas com distúrbios psiquiátricos ocorreu nessa época, proporcionando a abertura de muitos outros. Asilos e conventos também serviam como lugares de confinamento para as pessoas deficientes.

O século 17 é marcado pela organização socioeconômica que foi se estruturando para o capitalismo comercial; assim, houve o fortalecimento do modo de produção capitalista e a consolidação da classe burguesa no poder. Seguiu-se a premissa de

que as pessoas não eram iguais e seria necessário respeitar as diferenças. A idéia que as pessoas têm diferenças e estas devem ser respeitadas legitimou, por parte da classe dominante, a desigualdade social, a dominação do capital e dos privilégios (ARANHA, 1995).

A emersão do capitalismo comercial no plano social e econômico fortalece o modo de produção capitalista, o que consolida o poder da burguesia. Houve avanços significativos na medicina, educação e filosofia, fomentando a visão organicista de deficiência.

A educação escolar estruturou-se, na época, segundo a concepção tradicional (inatista). Essa concepção baseando-se na crença de que as capacidades básicas do ser humano (personalidade, valores, comportamentos, formas de pensar, etc.) é inata, isto é, já se encontra incutida no momento do nascimento, favorece a exclusão social dos deficientes: o ser humano já nasce pronto. O destino individual de cada ser humano já estaria determinado antes do nascimento.

Inicialmente, o ensino era oferecido pela Igreja, mas, em virtude da preparação da mão-de-obra para o novo modo de produção, passou a ser oferecido pelo Estado.

John Locke (1632-1704) lutou contra a monarquia e a concepção inatista de homem e ensino. Seu pensamento e sua busca por igualdade para todos foram fundamentais à educação de crianças com deficiência. Acreditava que o homem era uma “tabula rasa” que deveria ser preenchida com experiências. Revolucionou as doutrinas vigentes sobre a mente humana e suas funções, por meio do uso dos cinco sentidos na educação.

Para Locke, a experiência seria o fundamento de todo nosso saber. O uso da razão é capaz de produzir idéias e conhecimentos, mas a prática só acontecerá sobre a sensação. Sendo assim, fomentou a crença de que os deficientes mentais poderiam ser educados, pois a experiência sensorial é fundamental porque a mente é como uma página em branco. A deficiência, entendida agora como carência de experiências sensoriais e/ou de reflexões sobre as idéias geradas pela sensação, deverá ainda esperar os escritos de Condillac e Rousseau para que Itard publique seus estudos sobre a atenção pedagógica às crianças deficientes (PESSOTTI, 1984).

Mendes (2002) afirma que os trabalhos desenvolvidos por médicos-pedagogos desafiaram os conceitos vigentes e possibilitaram a educação de pessoas deficientes. Diante desses estudos, o tratamento dado à pessoa com deficiência altera-se. Encontramos, então, a institucionalização total, o tratamento médico e a utilização de novas estratégias de ensino.

A revolução burguesa combateu a ordem feudal e impôs seu projeto: a Revolução Francesa, em que o homem passou a ser figura central. Assim, a produção passou do artesanato para a manufatura e, no século 18, para a maquinofatura, pois esta caminha de acordo com as necessidades de consumo. A máquina comanda a produção em série e o mercado visa ao lucro, ou seja, à acumulação. A produção em série impõe a “figura” do especialista, assim, cada um necessita desempenhar com eficiência sua tarefa. Essa situação consagra a divisão entre trabalho manual e intelectual: o *homo sapiens* planeja e o *homo faber* executa.

Durante o século 18, a medicina consolida seus conhecimentos e pouco avança em novas descobertas. A deficiência intelectual é considerada tanto hereditária como irreversível e não havia tratamento para a cura de tal mal. Desse modo, os deficientes mentais eram confinados/segregados em hospícios, asilos, cadeias e albergues. Ao deficiente físico restava a institucionalização ou o cuidado por suas famílias.

Em 1747, Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), na Espanha, inicia o processo de mudança em relação à sociedade no que diz respeito à pessoa deficiente auditiva. Foi o pioneiro na educação de surdos-mudos. Ele tenta ensinar a comunicação para surdos congênitos; o êxito de sua proposta proporcionou novas buscas e novas formas de lidar com as pessoas deficientes.

Em Paris (1784), surge a primeira escola para crianças cegas utilizando letras de madeira com tamanho grande, denominado Instituto de Jovens Cegos, tendo como discípulo Luis Braille (1806-1852). Cego aos três anos de idade, criou, em 1824, um sistema de leitura e escrita universalmente conhecido e utilizado inicialmente por crianças cegas ou com graves problemas de visão.

Com relação à deficiência intelectual, destacamos os estudos feitos por Pinel (1745-1826), pelo italiano Chiaruggi (1759-1820), pelo francês Arnold (1742-1816) por Pestalozzi (1746-1827) e Fröebel (1782-1858).

Jean Gaspard Itard (1774-1838), aos 25 anos, assume como chefe do Instituto Imperial dos Surdo-Mudos. Devido à sua competência, foi convidado a educar o menino selvagem de Aveyron, em 1800, baseado na metodologia sensualista de Condillac (1715-1780), que se fundamentava no princípio de que a vida mental funciona a partir das sensações, da percepção e das operações dos sentidos. “Desta forma, por meio de procedimentos experimentais com base em discriminações perceptivas, de desenvolvimento dos órgãos sensoriais, procurou desenvolver a aprendizagem de Victor” (JANNUZZI, 2004, p. 32).

A proposta metodológica de Fröebel (1782-1852) exigia uma revolução na organização escolar funcional e física, pois requeria materiais especiais. A partir de 1840, foram criados os “jardins de infância”. Assim, surgiu um sistema de educação para os pequenos, cujos essenciais princípios são: cada criança tem sua individualidade, que deve ser respeitada; deve desenvolver-se livremente; usar a observação; o movimento; a ocupação, o espaço; as ocupações manuais e o jogo. A proposta baseava na premissa de que educação se inicia antes dos seis anos de idade.

Com o passar do tempo, a preocupação com a instrução da pessoa deficiente altera-se. Influenciado pelas idéias de médicos-pedagogos, Juan Pablo Bonet cria um trabalho diferenciado para educar crianças especiais com o uso de mímicas. As idéias de Bonet tiveram grande repercussão, principalmente na Inglaterra, França, Alemanha e Itália, espalhando-se rapidamente por toda Europa. Por volta dos anos 1800,

Guggenbuhl abriu uma instituição para o cuidado e tratamento residenciais de pessoas com deficiência mental, em Abendberg, na Suíça. Os resultados de seu trabalho chamaram a atenção para a necessidade de uma reforma significativa no sistema, então vigente, da simples internação em prisões e abrigos. (ARANHA, 2001, p. 164)

Para Aranha (1995; 2001), este projeto foi embrião da idéia e prática do cuidado institucional da pessoa com deficiência intelectual, influenciando até o continente americano. As instituições que trabalhavam apenas com o tratamento e a educação passaram a oferecer serviços de custódia e asilo, em ambientes segregados.

As propostas de cuidado e educação, nas instituições, originaram-se na Europa e espalharam-se até o continente americano. Desta forma, caracterizou-se o início do processo de retirada das pessoas com deficiências de suas comunidades de origem para a vida em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais situadas, em sua maioria, longe das suas famílias, sendo mantidas nessas instituições para proteção, tratamento ou educação, conforme aponta Aranha (1995).

Em 1837, na Europa, é fundada a primeira escola dedicada à educação dos incapacitados mentais, utilizando os estudos de Claparède (1898), Binet e Simon (1905), Montessori (1870-1952) e Decroly (1871-1932). Pouco depois, na França, é criado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos por Carlos Miguel María de l'Épée.

Maria Montessori, na Itália, na primeira década do século 20, carregava algumas características dos “jardins de infância” de Fröebel, os fundamentos dos trabalhos de Itard e Seguin. Criou, assim, vários materiais pedagógicos que são utilizados até hoje.

Escreveu uma extensa obra e seu método se espalhou pelo mundo por respeitar as diferenças individuais e pela atividade do aluno. Este também era responsável pela higiene e limpeza das salas de aula. É um método marcado pelo ensino individualizado e centrado na auto-educação.

González (2003, p. 42) considera que o paradigma da institucionalização começa a perder sua hegemonia em meados do século 19, baseado “una búsqueda de métodos eficaces para el tratamiento de las deficiencias objeto de atención educativa” e uma intensa e persistente atividade de alguns reformadores sociais que defendiam a educação de surdos e cegos.

Em relação aos deficientes mentais, uma visão que se tem ainda é puramente assistencialista arraigada numa sociedade que os trata com atitudes de marginalização e segregação social. González (2003) afirma que o grande desafio é a educação dos deficientes mentais.

No século 19, a pessoa deficiente passa a ser considerada “ser humano”, e, na metade desse século, passa a ser considerada potencial produtivo para o mercado de trabalho.

Nas várias escolas e nos asilos, onde eram estimulados, os deficientes demonstravam alguma capacidade de aprender, principalmente tarefas manuais simples, quando formalizadas e gradativamente treinadas a partir de atividades naturais de interação com os objetos e problemas do meio físico.

As instituições de segregação social estão presentes na sociedade ocidental, desde o século 16 e, apenas no início da década de 1960, há um exame crítico da sua proposta de atuação e eficácia. A institucionalização distancia a pessoa com deficiência da sociedade, impondo uma rotina de vida difícil de ser revertida.

Para Aranha (2001), após a publicação de Goffman,²⁰ vários outros autores iniciaram investigações e publicações sobre as peculiaridades da institucionalização total e seus efeitos nos seres humanos. As publicações criticavam a proposta de institucionalização total, pois consideravam ineficientes e inadequadas, assim concluíram que não favorecia a recuperação da pessoa deficiente para a vida em sociedade.

²⁰ Goffman (2005, p. 11-23) realiza um estudo detalhado sobre as instituições totais, ou seja, “um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla, por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada” e aponta várias características dessas instituições com tendência ao fechamento. As pessoas confinadas nas instituições totais desenvolvem mundos culturais e sociais diferentes da sociedade. “Por isso, se a estada do internado é muito longa, pode ocorrer, caso ele volte para o mundo exterior, o que já foi denominado ‘desculturamento’ – isto é, ‘destreinamento’ – que o torna temporariamente incapaz de enfrentar alguns aspectos de sua vida diária”. São utilizados castigos físicos, degradações, humilhações e ignora-se a auto-identificação: as pessoas perdem seus nomes e são conhecidas por números, suas vestes são todas iguais, proporcionando a deformação pessoal.

Ao sair da instituição, a pessoa era incapaz de viver em sociedade, quando tinham a sorte de sair. A crítica que se faz ao paradigma da institucionalização é que este afasta a pessoa deficiente do convívio social e estabelece uma rotina de vida institucionalizada que não se adapta à vida fora dos grandes muros das instituições.

A partir dos anos 1960, estas e outras críticas foram se (con)formalizando ao paradigma assistencialista. A manutenção de pessoas com deficiências, no âmbito do assistencialismo, impede que estas exerçam sua cidadania e seus direitos civis.

Vários estudos sobre as instituições apontaram inúmeros fatores negativos que fomentaram o movimento de desinstitucionalização: o péssimo estado de conservação dos prédios, as roupas comunitárias, a não-utilização de objetos pessoais, poucas informações sobre os pacientes, falta de estimulação e treinamento em massa, entre outros aspectos, desrespeitando as diferenças individuais, bem como: a falta de profissionais, pouca ou nenhuma participação da comunidade e regras elaboradas por pessoas que não conheciam o cotidiano das instituições. Vários distúrbios de personalidade (processo de construção de doença mental) foram encontrados nas pessoas institucionalizadas, além da “baixa auto-estima, ausência de motivação para a vida, desamparo aprendido e distúrbios sexuais” (ARANHA, 1995, p. 67).

“En la década de los 60 y, posteriormente, en la de los 70, afloran una serie de circunstancias, inicialmente en los países nórdicos de Suecia y Dinamarca, más tarde en buena parte del resto de los países europeos” (GONZÁLEZ, 2003, p. 45). Essa proposta questiona a convivência e a organização da atenção e dos serviços prestados aos sujeitos atendidos pelas instituições de educação, visava-se, então, a uma nova forma de pensar e atuar, com o princípio de se organizar uma sociedade diferente para integrar também a pessoa diferente.

Na década de 1960, nasce, nos países escandinavos, e se espalha pelo mundo, o princípio da normalização,²¹ fundamentado na proposta de que a pessoa deficiente se assemelha às pessoas normais, ou seja, no sentido de inseri-la na sociedade, integrando-a e incentivando-a a participar da vida sociocultural e econômica. Aranha (1995) considera que a desinstitucionalização emerge devido aos seguintes aspectos:

1. Melhoria do sistema de recursos e serviços da comunidade ao deficiente;
2. Exigência dos consumidores pelo acesso a esses recursos e serviços;
3. Início do uso de antibióticos que reduziu o índice de mortalidade nas instituições e

²¹ A normalização é considerada uma ideologia, pois retrata um conjunto de idéias que analisam as necessidades e aspirações sociais. Presume “a existência de uma condição “normal”, representada pelo maior percentual de pessoas na curva da normalidade e uma condição de “desvio”, representada por pequenos percentuais de pessoas, na mesma curva” (ARANHA, 2001, p. 166).

4. Sobrecarga de pessoas institucionalizadas que exigia a construção de novas instituições, ou a criação de novas alternativas comunitárias.

O pressionamento para a desinstitucionalização vinha de muitos segmentos da sociedade e por interesses diversos. Ao sistema não interessava custear a institucionalização, uma vez que não havia produtividade, e o gasto era excessivo, corroborando o sistema econômico que exigia autonomia e produtividade. Havia também o debate reflexivo e crítico realizado pela sociedade diante dos direitos humanos, das minorias e da subjetividade humana. As comunidades acadêmica e científica manifestam-se, realizando inúmeras críticas contra as discriminações das minorias. O produto da soma das parcelas anteriormente mencionadas convergiu na reformulação de idéias e na busca por práticas renovadoras relacionadas ao tratamento da pessoa deficiente.

A década de 1960, portanto, foi essencial para mudança de padrão referente à relação entre a sociedade e a pessoa deficiente, diante da ineficácia do modelo de institucionalização e da busca pela integração e produtividade. Desse modo, iniciou-se mundialmente o processo conhecido como desinstitucionalização, com suas raízes na ideologia da normalização e na possibilidade de integração da pessoa deficiente na sociedade.

Com o término das guerras mundiais e do Vietnã, o número de pessoas que adquiriram alguma deficiência aumentou e a institucionalização dessa grande massa era inviável financeira e socialmente para o Estado e para a sociedade. Aranha (1995) classifica que a deficiência é um peso para a sociedade capitalista, pois não produz e não contribui para acumulação de capital.

O declínio da hegemonia do paradigma da institucionalização demonstrou o fracasso da proposta. Emergiu, então, a proposta de normalização que objetivava integrar a pessoa com deficiência à sociedade num estilo de vida “normal”. Essa mudança sugeria o afastamento da pessoa deficiente da instituição, colocando-a num sistema que se assemelhasse o mais próximo possível da vida “normalizada” social.

Segundo Bueno (2004), a partir dos anos 1960, a educação da pessoa deficiente tem melhorado qualitativamente devido à ampliação das oportunidades educacionais.

Diante das críticas sobre o modelo da institucionalização e as concepções de desvio e normalidade, lentamente, há a emersão de um novo paradigma sobre a relação da sociedade com a pessoa deficiente: o Paradigma de Serviços.

Poder-se-ia dizer que a luta pela defesa dos direitos humanos e civis das pessoas com deficiência utilizou-se das brechas criadas pelas contradições do sistema sócio-político-econômico vigente (o qual defendia a diminuição das responsabilidades sociais do Estado e buscava diminuir o ônus populacional) para avançar na direção de sua integração na sociedade. (ARANHA, 1995, p. 69)

O Paradigma de Serviços baseou-se na ideologia da normalização com a premissa de introduzir a pessoa deficiente na sociedade, colaborando, ratificamos, para que esta adquira condições, padrões de vida cotidiana “normal”.

Na década de 1970, com a emersão desse paradigma, a idéia de uma educação integrada (que proporcionasse a inserção das pessoas consideradas normais com as deficientes) passa a ser aceita. Desse modo, acredita-se que a pessoa com deficiência tem o direito de conviver socialmente com as demais; para isso, é necessária a adoção de serviços especializados (e/ou diferenciados).

A luta (em defesa dos direitos humanos e civis das pessoas com deficiências) ganhou espaço nas e pelas contradições do sistema socioeconômico e político vigente que pregava a diminuição da responsabilidade social do Estado, fomentando o avanço da integração social. Conforme Aranha (1995), o princípio da normalização forneceu apoio filosófico ao movimento de desinstitucionalização, o que provocou o distanciamento das pessoas deficientes das instituições, por meio de programas planejados que ofereciam serviços necessários ao atendimento das necessidades especiais de cada um.

Novamente, a ideologia da normalização, ou seja, “a necessidade de introduzir a pessoa com deficiência na sociedade, ajudando-a a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana o mais próximo do normal, quanto possível”, ganhou impulso. (ARANHA, 2001, p. 168).

Para Aranha (2001), a desinstitucionalização em massa esbarrou em dois problemas: pouco conhecimento sobre o tratamento das deficiências; falta de adequação de muitas pessoas ao princípio da normalização. Além disso, a desinstitucionalização mal planejada gerou a insegurança dos pais, uma vez que, ao saírem da instituição e serem encaminhados aos serviços oferecidos pela comunidade, as pessoas com deficiência não tinham tudo de que necessitavam. Outros entraves podem ser citados como: problemas de financiamento público, principalmente relacionado à expansão dos recursos às políticas educacionais no setor; problemas com os prestadores de serviços das instituições que manifestaram medo de perderem seus empregos; falta de confiança engendrada pela falta de

esclarecimento sobre o profissional que seria responsável pela pessoa deficiente; a competição do setor público e privado no oferecimento de serviços, entre outros fatores.

Em consequência do paradigma de serviços, surgiram novos projetos institucionais, que ficaram conhecidos como “entidades de transição”, cuja proposta era “promover a responsabilidade e enfatizar em grau significativo de auto-suficiência da pessoa com deficiência, através do trabalho ou do preparo para o trabalho, envolvendo treinamento e educação especiais, bem como um processo de colocação cuidadosamente supervisionado” (ARANHA, 1995, p. 70).

Ao analisar o fio condutor da utilidade do homem – como ser produtivo para o mercado de trabalho –, é possível considerar que a desinstitucionalização e a emersão do Paradigma de Serviços fossem a solução para o desenvolvimento de meios que facilitassem a inserção da pessoa deficiente no sistema produtivo.

Baseado na ideologia da normalização, surge o conceito de integração, que defende como “direito” a necessidade do desenvolvimento de ações para que a pessoa deficiente se assemelhe proximamente à normalidade.

Inúmeras críticas emergiram da área acadêmica, dos profissionais e da própria comunidade. Diante da situação, desenvolveu-se uma nova concepção de institucionalização que repudiava o modelo anterior, mas acreditava na necessidade de planejamento de um sistema de recursos e serviços na e pela sociedade. Era necessário, então: prevenir encaminhamentos inadequados às instituições totais;²² desenvolvimento de métodos alternativos para o tratamento e o cuidado da pessoa deficiente; reformular a proposta das instituições. A volta da pessoa institucionalizada ao convívio social deveria ser acompanhada pelo desenvolvimento de programas de habilitação e de treinamento para a vida em sociedade e o ambiente residencial deveria ser adequado, a fim de se respeitar os direitos humanos (ARANHA, 1995; 2001).

Surgem alternativas institucionais, que receberam no nome de organizações ou entidades de transição, cuja proposta era proteger a pessoa deficiente da sociedade externa e torná-la menos dependente da institucionalização total. Buscou-se a promoção da responsabilidade social e enfatizou-se a auto-suficiência da pessoa deficiente, o preparo para o mercado de trabalho por meio do treinamento e da educação, tudo minuciosamente supervisionado.

²² São instituições onde as pessoas deficientes viviam totalmente isoladas do convívio social. A institucionalização total não se adequava mais ao modelo vigente. O modelo de integração que pregava a questão dos direitos e o desenvolvimento de ações que visassem à proximidade da pessoa deficiente da normalidade focalizava no sujeito as mudanças necessárias para vida em comunidade, aproximando-se do padrão normal.

Para que a proposta de transição se concretizasse, havia diferentes profissionais treinando a pessoa deficiente para atividades comunitárias, de vida diária e prática, e outras habilidades necessárias para a vida cotidiana. O trabalho era desenvolvido em três etapas:

1. *Avaliação*: a equipe de multiprofissionais identificava o que considerava ser necessário mudar na pessoa deficiente a fim de que esta se aproximasse da normalidade.
2. *Intervenção*: os multiprofissionais ofereciam atendimento (ensino, treinamento, capacitação relativos a atendimentos formais e sistematizados) à pessoa deficiente em virtude da avaliação realizada anteriormente.
3. *Encaminhamento*: ao serem atingidos os objetivos traçados, para cada pessoa deficiente, esta seria encaminhada à vida em comunidade.

As equipes de multiprofissionais ofereciam treinamento à pessoa deficiente para que esta pudesse viver em comunidade; algumas das atividades abrangiam: vida diária (cuidados pessoais e higiene); vida prática (limpeza doméstica, preparo de alimentos, planejamento e a administração orçamentária) e demais habilidades que considerassem necessárias.

Percebemos que houve notável avanço na relação entre sociedade e a pessoa deficiente, pois se notou que havia necessidade de integração entre as partes para a melhoria da qualidade de vida. Considerou-se a idéia de que a pessoa com deficiência possui habilidades a serem desenvolvidas (potencialmente). Entretanto, o foco principal de mudanças era essencialmente o sujeito e não a sociedade.

O Paradigma de Serviços, quando de seu surgimento, foi amplamente criticado pela comunidade científica e pelas pessoas deficientes, que se organizaram em associações e órgãos de representação. A crítica era que, mesmo com os serviços oferecidos, as pessoas deficientes não conseguiam atingir o padrão de normalidade esperado pela sociedade.

Alguns exemplos concretos da proposta de transição são as Casas de Passagem e os Centros de Vida Independente. Na área educacional, encontramos as escolas especiais e as classes especiais, desenvolvendo um trabalho voltado ao ensino do aluno especial e sua ida (ou retorno) ao ensino regular.

Com relação à área educacional, a crítica que se faz a esse Paradigma é que a integração escolar só ocorre com as pessoas especiais que conseguiram se adaptar à classe comum, sem modificações no sistema. Continuavam excluídos os alunos que não conseguiram se adaptar ou acompanhar o ensino comum.

A integração localiza no sujeito as mudanças, embora muitas delas sejam necessárias na sociedade. Eram garantidos, então, à pessoa deficiente, os serviços e os recursos necessários para sua modificação, de forma que se aproximasse da normalidade.

Podemos notar que o Paradigma da Institucionalização prevaleceu durante séculos, enquanto o Paradigma de Serviços foi amplamente criticado logo no início de sua proposta. Este fato se deve em virtude da ideologia da normalização e da não-consideração das características e dos graus de comprometimento de cada pessoa deficiente.

Diante do panorama sucintamente descrito, a ideologia da normalização perde poder hegemônico e emerge a discussão sobre a cidadania da pessoa com deficiência. Questionam-se quais seriam as oportunidades disponíveis na sociedade para que a integração da pessoa deficiente ocorresse. A discussão sobre a relação da sociedade com a pessoa deficiente voltava-se à necessidade do processo de serviços de avaliação e capacitação, porém, estas não eram as únicas formas necessárias para que a integração ocorresse. Havia necessidade de construção de um espaço de respeito, justiça e honestidade, cabendo à sociedade se reorganizar para garantir o acesso de todos aos bens coletivos independentemente do grau e da patologia que possuísem.

A sociedade ficava, desse modo, encarregada de oferecer os serviços necessários à pessoa deficiente e também responsável para garantir o acesso aos recursos disponíveis. Portanto, em virtude do amplo questionamento a esse Paradigma e muitas discussões sobre a cidadania da pessoa deficiente, emerge o Paradigma de Suportes.

A proposta do Paradigma de Suportes caracteriza-se pela premissa de que a pessoa deficiente tem o direito de conviver em sociedade como os demais cidadãos. Para isso, é necessário identificar e garantir suas necessidades especiais.

Os suportes são os instrumentos que viabilizam o acesso da pessoa deficiente aos recursos oferecidos pela sociedade. Classificam-se em: social, econômico, físico e instrumental, favorecendo o processo classificado como inclusão social: “processo de ajuste mútuo, onde cabe à pessoa com deficiência manifestar-se com relação a seus desejos e necessidades e à sociedade, a implementação dos ajustes e providências necessárias que a ela possibilitem o acesso e a convivência” (ARANHA, 2001, p. 170).

Sendo assim, esse paradigma fundamenta-se na perspectiva de que as pessoas deficientes necessitam de serviços especiais para viverem em sociedades, mas cabe à própria sociedade se reorganizar para garantir o acesso de todos ao pleno exercício da cidadania.

O referido Paradigma valoriza a diversidade e defende que todos têm direito à convivência de maneira não segregada e garante o acesso aos recursos disponíveis para o exercício da cidadania.

Vale ressaltar que a proposta do Paradigma de Suportes abrange a atuação em diferentes instâncias da sociedade, como a família, a escola e a comunidade em si, por meio de complementação ao processo de intervenção da pessoa deficiente.

O Paradigma de Suportes baseia-se na idéia da inclusão e pressupõe intervenções e ações bilaterais: no desenvolvimento do sujeito e no reajuste da realidade social a que pertence.

Não haverá inclusão da pessoa com deficiência enquanto a sociedade não for inclusiva, ou seja, realmente democrática, onde todos possam igualmente se manifestar nas diferentes instâncias de debate e de tomada de decisões da sociedade, tendo disponível o suporte que for necessário para viabilizar essa participação. (ARANHA, 2001, p. 172)

Encontramos, na literatura, muitos equívocos relacionados aos termos integração e inclusão, mas, contextualizando historicamente essa questão, percebemos que a diferença está que, no primeiro, o objetivo que consiste em: “arrumar” a pessoa deficiente para que esta possa viver em sociedade da maneira o mais normal possível. O segundo possui objetivos concomitantes: além de investir no processo de desenvolvimento da pessoa deficiente, busca criar condições que efetivem seu acesso e sua participação na vida social comum, por meio de suportes instrumentais, físicos, psicológicos, sociais e educacionais. Estamos falando em *inclusão social*, processo este que engloba não apenas as pessoas deficientes, mas todos os cidadãos.

Para Aranha (1995, p. 71), inclusão social é “o processo de garantia do acesso de todos a todas as instâncias da vida em sociedade, independente de terem ou não uma deficiência, do tipo de deficiência e de seu grau de comprometimento.”

Embora haja divergências sobre integração e exclusão; no Brasil, ainda focalizam, na pessoa com deficiência, as razões e os motivos de sua exclusão. A oferta de serviços para que a integração ocorra é um processo necessário que visa à melhoria da qualidade de vida da pessoa deficiente, mas estamos muito distantes de disponibilizar os suportes e de realizar planejamentos eficientes que garantam o acesso de todos à vida em comunidade.

Inclusão e integração partem da mesma premissa: a pessoa deficiente tem o direito à igualdade de acesso aos espaços comuns da vida em sociedade. Entretanto, diferem,

pois a integração baseia-se no Paradigma de Serviços e prevê que as mudanças ocorram na pessoa deficiente para que esta se assemelhe ao padrão normal.

Cabe às pessoas com deficiência o direito de usufruírem os serviços de tratamento oferecidos para melhor se desenvolverem, mas, concomitantemente, cabe à sociedade se reorganizar para garantir o acesso destes, por meio das adaptações necessárias.

Sin embargo, hasta bien entrado el siglo XX, la realidad nos demuestra que sigue predominado, en relación con los deficientes mentales, las atenciones puramente asistenciales y que continúa arraigada en la sociedad la actitud de marginación y segregación social de los disminuidos “anormales”. El interés por la atención educativa a la deficiencia mental y, por tanto, el desarrollo de la educación especial son una cuestión que surge de la mano del nacimiento de la obligatoriedad de la enseñanza. (GONZÁLEZ, 2003, p. 42)

A atual legislação garante a igualdade de oportunidades para todos, independentemente da patologia que possuam. Porém, se a sociedade não garantir o acesso às oportunidades, de nada irá adiantar o embasamento legal como garantia de uma sociedade mais justa e igualitária.

A própria arquitetura brasileira reflete a falta de consideração para com as pessoas com deficiência. Ainda que a legislação nacional estabeleça que adaptações sejam realizadas nas obras já edificadas e as novas construções a acessibilidade seja garantida, há muito que se fazer.

Portanto, ao visitarmos, mesmo que brevemente, a história da pessoa deficiente, percebemos que, nos vários paradigmas citados, temos visões da pessoa humana fragmentada, ora supervalorizando o corpo, ora negando-o. Analisaremos então a atual proposta do paradigma da inclusão e suas conseqüências para a educação escolar.

A convivência na diversidade proporciona à criança com deficiência que tenha necessidades educacionais especiais maior possibilidade de desenvolvimento acadêmico e social. Proporciona ainda, para todos, alunos e professores, com e sem necessidades educacionais especiais, a prática saudável e educativa da convivência na diversidade e da administração das diferenças no exercício das relações interpessoais, aspecto fundamental da democracia e da cidadania. (BRASIL, 2001b, p. 20)

Pensar em inclusão é construir coletivamente, com famílias, sociedade e governo, um projeto que só irá se concretizar com planejamento, identificação das necessidades das comunidades e experimentação. Não há como realizar essa proposta simplesmente em respeito à legislação vigente, há necessidade de envolvimento coletivo para

que ocorra a verdadeira democratização da sociedade brasileira e mais respeito à pessoa deficiente.

As transformações relacionadas ao atendimento educacional da pessoa com necessidade especial ganharam impulso a partir do século 20, com os movimentos sociais que objetivavam a igualdade entre todos, combatendo a discriminação. Essa proposta foi incorporada pela escola regular, que passou a proporcionar e facilitar o acesso desses alunos. Foram abertas, potencialmente, as portas para a diversidade no interior da escola.

Acreditamos que as oportunidades educacionais das pessoas especiais caminharam paralelamente à ampliação das oportunidades educacionais da população em geral. Não há como desarticular educação escolar e educação especial, pois, apesar de caminharem paralelamente, cruzam-se constantemente.

O atual momento educacional brasileiro é de democratização da instituição escolar, fundamentado não somente na facilidade de acesso e permanência, mas na premissa de qualidade e eficiência pedagógica para todos. A democratização também ocorre na estrutura organizacional da escola, proporcionado diálogo maior entre todos que a ela pertencem direta ou indiretamente.

Portanto, a atual proposta de escola inclusiva – que atenda a todos os alunos com qualidade pedagógica – está fundamentada legalmente e segue os princípios propostos na Declaração de Salamanca, estabelecendo que o poder público, tem a obrigação de garantir um ensino não excludente, de maneira que essa premissa se prolongue à sociedade. Sendo assim, firma-se que “o compromisso é garantir uma educação de qualidade para todos eles e realizar as transformações que sejam necessárias para se conseguir isso” (MARCHESI, 2004, p. 26).

A proposta de educação inclusiva traduz uma aspiração antiga, se devidamente compreendida como educação de boa qualidade para todos e com todos buscando-se, meios e modos de remover as barreiras para a aprendizagem e para a participação dos aprendizes, indistintamente. (CARVALHO, 2004, p. 64)

O direito à igualdade de oportunidades não significa uma educação igualitária, mas a resposta à necessidade que cada um apresenta de acordo com suas características individuais. A educação inclusiva é aqui entendida como reestruturação das escolas, de modo que atendam às necessidades de todas as crianças.

O que necessitamos, no momento, é colocar em prática o discurso legal e buscar possibilidade de convivência na diversidade nas mais diversas áreas: educação, cultura, lazer, esporte, saúde. Dever-se-ia ter como premissa o planejamento de atividades para

peças deficientes e não deficientes, rompendo com as práticas excludentes e discriminatórias.

Diante da breve descrição que foi realizada, ratificamos que, hodiernamente, nosso país convive com diversos dos paradigmas descritos. A proposta a ser privilegiada, a nosso ver, é a da inclusão, mas as práticas continuam de segregação e exclusão. Lutamos para que soluções pautadas pela convivência na diversidade sejam privilegiadas pelas políticas públicas de inclusão, de maneira que as barreiras físicas, sociais, instrumentais e psicológicas sejam derrubadas. Sobre esse tema, discorreremos no item a seguir, ao abordarmos as políticas públicas de educacionais de inclusão escolar no Brasil.

3.3 Políticas públicas educacionais de inclusão escolar no Brasil

A história da educação brasileira mostra-nos que a educação foi centro de atenção e preocupação apenas nos momentos e na medida exata em que dela sentiram necessidade os segmentos dominantes da sociedade. (JANNUZZI, 2004, p. 1)

O objetivo do estudo é analisar a construção das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil de modo que possamos compreender o momento atual de maneira contextualizada. Os contextos aqui descritos brevemente já foram aprofundados em estudos feitos por Jannuzzi (2004), Bueno (2004) Mazzotta (1996), Mendes (2002) e que não nos cabe aprofundar aqui.

Para analisar o processo educacional da pessoa com deficiência na sociedade brasileira, não podemos desvinculá-lo da organização da sociedade, isto é, em relação ao respectivo contexto sociocultural em que as alterações paradigmáticas surgem. Essas decorrem de vários fatores vigentes em cada contexto situado histórica e filosoficamente, como: visão de mundo, de homem, de valores socioeconômicos e culturais em conjunto com o que se espera das instituições e do alunado. Não pretendemos negar a existência das patologias, mas realizar uma reflexão sobre o grau de responsabilidade da sociedade e do Estado sobre a educação das pessoas estigmatizadas durante todo o processo histórico de construção do sistema educacional inclusivo estudado anteriormente.

A história da educação brasileira remete-nos a uma reflexão: o debate sobre os problemas educacionais só é o centro da atenção quando isso interessa à classe dominante. Durante muito tempo, a elite educou seus filhos em outros países; trazia de lugares distantes

professores estrangeiros para cuidar do ensino das primeiras letras dos mais abastados. Somente quando o sistema de produção exigiu mão-de-obra qualificada, as classes populares tiveram maior acesso à educação escolar.

Reportarmo-nos ao período do descobrimento do Brasil, em que o Paradigma da Institucionalização era hegemônico no contexto europeu. Com a chegada dos portugueses ao Brasil, notou-se que não havia, entre os índios, pessoas com deficiência congênita; as deformações eram de origem traumática. Era comum, nas tribos indígenas, a eliminação das crianças que nascessem com anomalias. A prática indígena de abandono, extermínio e segregação condizem com a realizada nas Antigüidades grega e romana, já citadas anteriormente.

Durante o Período Colonial (1500 a 1808), devido à consolidação do modelo agrário-exportador dependente, a sociedade dividiu-se em proprietários de terras e escravos (índios e negros). Com a vinda dos jesuítas ao Brasil, em 1549, o poder real estava garantido, pois assegurava a unidade política por meio da fé, convertendo os gentios ao catolicismo. Para Bueno (2004), o mercado brasileiro – constituído pela monocultura de exportação do café e da cana-de-açúcar – desprezava a pessoa com deficiência. Os africanos, que constantemente eram castigados, sofriam com gangrenas e tumores, provocando amputações e mutilações (BRASIL, 2000).

O processo educacional era destinado apenas ao filho homem mais velho (primogênito), que futuramente cuidaria dos negócios da família. Estavam excluídos desse processo as mulheres, os demais filhos e os deficientes.

Com a expulsão dos jesuítas pelo marquês Pombal, em 1750, ocorreu o que pode ser classificado como desorganização do ensino no Brasil pela falta de professores e diretrizes pedagógicas. Esta situação perdurou até a chegada da família real.

Com a chegada desta ao Brasil, em 1808, inicia-se uma nova visão sobre a educação escolar relativamente à deficiência; formalizando o início do Paradigma da Institucionalização, pois a política vigente passa a aderir parte da proposta de atendimento à pessoa com deficiência em instituições especializadas.

As idéias liberais que percorriam o mundo provocaram alguns questionamentos com relação à escravidão, ao dogmatismo e ao poder autocrático.

A preferência da Coroa pelo ensino superior fez com que a educação primária fosse esquecida. “Acompanhando esse desenrolar apagado da educação fundamental, a educação das crianças deficientes encontrou no país pouca manifestação. Poucas foram as

instituições que surgiram e nulo o número de escritos sobre sua educação” (JANNUZZI, 2004, p. 8).

A tradição europeia de atender aos pobres, aos órfãos e às crianças abandonadas nas Santas Casas de Misericórdia foi seguida em nosso país, espalhando-se rapidamente por todo o Brasil com a criação das rodas dos excluídos. Desse modo, muitas crianças com deficiência deixaram de ser abandonadas em lugares onde eram devoradas ou mutiladas por animais e passaram a ser entregues nas instituições para fossem cuidadas.

Em 12 de setembro de 1854, foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que depois recebeu o nome de Instituto Benjamin Constant, e, dois anos depois, foi criado o Instituto dos Surdos-Mudos, ambos administrados e mantidos pelo poder da Coroa. Nestes locais, mesmo com o isolamento dos alunos do convívio em sociedade, havia a preocupação de garantir postos de trabalho para ex-alunos. O ensino primário e alguns ramos do secundário destinavam-se ao ensino da “educação moral e religiosa, de música, ofícios fabris e trabalhos manuais. O regime era de internato” (JANNUZZI, 2004, p. 12).

Para Bueno (2004 p. 31),

a criação dos institutos imperiais para meninos surdos e cegos, segue basicamente a mesma trajetória percorrida na Europa e nos Estados Unidos: expansão da rede de atendimento, absorção de crianças com problemas, antes não incorporadas por ela, diversificação dos serviços oferecidos e organização no plano nacional como subsistema educacional.

A história do deficiente no Brasil, segundo Jannuzzi (2004), iniciou-se formalmente no paradigma da institucionalização, no fim do século 18 e início do século 19. A educação do deficiente e da população em geral, na época, não era motivo de preocupação, pois, em uma sociedade agrária, todos eram considerados úteis por realizarem alguma tarefa. A grande massa populacional era analfabeta e as escolas escassas. Apenas as crianças com graves deficiências eram recolhidas em alguma instituição; os deficientes mentais mais severos eram recolhidos nas cadeias públicas e ali permaneciam por longos períodos.

Em 1887, há registro de que, na Escola do México, no Rio de Janeiro, surgem atendimentos educacionais para deficientes mentais, físicos e visuais; e, em 1898, no mesmo Estado, no Ginásio Estadual Orsina da Fonseca, foi registrado o atendimento educacional de deficientes físicos e visuais. Em Manaus, no ano de 1892, na Unidade Educacional Euclides da Cunha, há o registro de atendimento educacional para pessoas com deficiências de comunicação e mentais. Estes são alguns exemplos de iniciativas isoladas que não se expandiram pelo país.

Depois da instalação da família Real no Brasil, a organização econômica, política e social passa por um período de transição: construção de ferrovias, aumento significativo do número de imigrantes, início do processo de industrialização. Entretanto, o descaso pela educação popular prevalece, pois para a aristocracia rural não interessa o investimento na educação. Até o momento, a classe média urbana, formada por professores, militares, engenheiros, médicos, jornalistas e demais profissionais, não influenciava a política.

Com a Proclamação da República em 1889, e a opção pelo federalismo adotada pela Constituição de 1891, há a gratuidade do ensino. Apenas durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), o Governo passa a intervir na educação escolar: fecha escolas de línguas estrangeiras, preocupa-se com a formação para o trabalho e aumenta o número de vagas nas escolas regulares. Muitos profissionais, entre eles médicos, psicólogos, professores, passam a se organizar em associações e refletem sobre a ação pedagógica aplicada até então.

Os deficientes visuais e auditivos continuam institucionalizados e não há registro sobre o atendimento educacional do deficiente mental. Portanto, para Jannuzzi (2004, p. 28-29):

A história da educação dos deficientes vem desenvolvendo-se através de tentativas práticas, muitas vezes criações deles próprios para vencer os desafios com que se defrontam nos diversos tempos e lugares; pela observação e esforço cotidiano de pessoas empenhadas em ajudar-lhes a sobreviver e ainda pela aplicação de conhecimentos auferidos nas diversas ciências.

Durante a vigência do Paradigma da Institucionalização, muitos médicos se interessaram pela área educacional na busca de respostas para suas indagações, visto que, com os tratamentos prescritos, muitos pacientes não apresentavam melhora. Iniciavam seus estudos por meio da observação e do uso dos sentidos (experiência sensorial). Acreditavam que, com o uso da pedagogia e com as práticas das instituições escolares nos hospitais psiquiátricos, poderia haver melhora do quadro da deficiência intelectual; defendiam a tese de que o estado mental de algumas crianças poderia melhorar se essas fossem tratadas em locais onde pudessem receber cuidados especiais.

Jannuzzi (2004) acrescenta que os internatos e as instituições asilares foram a melhor opção para retirar do convívio social as pessoas deficientes e acabar com o incômodo de organizar suas vidas, uma vez que estas eram consideradas improdutivas.

Destacamos que, em 1893, inaugurou-se em São Paulo, próximo à estação Juquery, um grande hospital psiquiátrico repleto de pacientes e apresentando péssimas

condições de higiene. Esta instituição possuía algumas características, destacadas por Goffman (2005): castigos físicos, degradações, humilhações e falta de identificação, com vestes iguais para todos.

Foram criados, também, pavilhões anexos aos hospitais psiquiátricos para tratamento dos pacientes com fórmulas químicas e outros tratamentos mais severos, como choques elétricos. Continuava prevalecendo a institucionalização total e a segregação social das pessoas deficientes mentais.

A política nacional de atendimento às pessoas deficientes transferia a responsabilidade do Estado para as mãos das instituições privadas assistenciais, uma vez que essas não se interessavam pelo o mercado de trabalho. A proposta ganhou força durante várias décadas, apoiada no discurso científico da necessidade de separação das pessoas normais das anormais (BUENO, 2004).

Com a Proclamação da República, muitos brasileiros que foram estudar no exterior retornam trazendo novas idéias para mudar o país. Concomitante às várias idéias para modernizar o Brasil, estava a proposta de expansão das instituições de atendimento especial de natureza privada e assistencial para pessoas com deficiência, isso porque a educação escolar ainda não havia sido assumida formalmente pelo Estado, como explicitam as Constituições Brasileiras de 1824 e 1891.

Mendes ressalta (2002, p. 63) que, no início do século 20, a escola passou a tirar do ensino regular crianças que fracassavam, surgindo, desse modo, as classes especiais nas escolas públicas. Há também significativo aumento das escolas especializadas no atendimento educacional de pessoas com deficiência.

A partir da metade do século 20, havia duas vertentes da educação da pessoa deficiente: “um corpo teórico-conceitual, algumas propostas metodológicas de ensino e uma organização de serviços educacionais”; a educação especial funcionava paralelamente ao ensino comum. No Brasil, a expansão da educação especial aconteceu concomitantemente ao movimento de democratização e universalização do ensino. “Ao lado do aumento quantitativo da rede escolar e da absorção de população diferenciada, ocorreu também a diversificação dos serviços e dos processos denominados integrantes da educação especial” (BUENO, 2004, p. 28).

Em 1906, as escolas públicas do Rio de Janeiro começam a atender alunos com deficiência intelectual. Em 1911, cria-se o Serviço de Higiene e Saúde Pública, do Estado de São Paulo e a inspeção médico-escolar, que iria trabalhar em conjunto com o Serviço de Educação. Em 1912, foi criado o laboratório de Pedagogia Experimental na Escola Normal de

São Paulo. Em 1917, foram estabelecidas as normas para seleção dos alunos deficientes, ou seja, passou-se a utilizar como critério para avaliar a anormalidade de uma pessoa: a inteligência, a observação da atenção e a memória. Aqueles que não atingiam níveis satisfatórios recebiam a nomenclatura: alunos portadores de defeitos pedagógicos.

Com a criação do Serviço de Higiene e Saúde Pública, as instituições e as escolas passaram a ser alvo da fiscalização sobre a higiene, pois consideravam que a saúde e a educação eram fatores que, somados, poderiam melhorar o quadro sanitário do país. Nesse contexto, a deficiência intelectual passa a ser relacionada aos problemas básicos de saúde: sífilis, tuberculose, doenças venéreas (JANNUZZI, 2004).

Especificamente, na década de 1920, houve a expansão das instituições de educação especial, de natureza privada e assistencialista. Devido à organização das pessoas com deficiência intelectual, foram criadas normas e a centralização do atendimento na rede pública de ensino. Ficava estabelecido que as crianças com deficiência intelectual fossem levadas à educação sanitária, que encaminhava ao ensino regular as que não fossem atrapalhar o andamento da classe.

A educação especial, na época, utilizava vários procedimentos da medicina, com o objetivo de curar e/ou reabilitar a pessoa deficiente.

Em 1924, a Associação Brasileira de Educação realiza a I Conferência Nacional de Educação, em que participaram vários profissionais do ramo e ressaltaram a cultura moral e cívica. Nesse período, iniciava-se o debate sobre a educação popular.

Analisamos que, neste período, a educação era influenciada pela psicologia e a preocupação com o aspecto intelectual era exacerbada devido à utilização dos testes de inteligência usados para organizar classes homogêneas.

Entre os anos de 1930 e 1934, há várias discussões sobre a educação nacional promovidas pelos chamados “católicos” e os “pioneiros”. O centro dos debates e as preocupações giravam em torno do ensino público.

Nos anos 1930, a sociedade civil iniciou o processo de organização em associações de pessoas que estavam preocupadas com os deficientes. No *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, de 1932, especificou-se o tratamento especial para os alunos deficientes, em classes diferenciadas ou escolas especiais. Ressaltava-se a relevância dos aspectos técnicos, metodológicos, filosóficos e sociais da educação escolar.

Inicialmente, a escolarização para todos é um problema político (entusiasmo) e, posteriormente, passa-se ao debate sobre a questão da qualidade do ensino oferecido à população (otimismo).

Em 1934, a Constituição Brasileira, pela primeira vez na história do país, prevê que a responsabilidade e o dever pela educação escolar fossem do Estado. No referido texto, as pessoas deficientes deveriam continuar sendo atendidas por instituições privadas em contextos segregados. A partir deste ano, surgem formalmente a Sociedade Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs).

Durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), devido à necessidade de atendimento aos lesionados e aumento do número de mutilados, houve significativo avanço no atendimento e no desenvolvimento de técnicas na área da saúde.

Em 1942, havia 40 escolas públicas regulares atendendo deficientes mentais e 14 que atendiam outras deficiências. As ações desenvolvidas pelas organizações como APAE, AACD e Sociedade Pestalozzi contribuíram para a conversão do olhar, desprendendo-se da saúde e caminhando para a educação do deficiente.

Neste mesmo ano, há a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e a premissa que norteava o processo educativo era educação para o desenvolvimento do país. Havia uma nítida distinção entre a educação destinada à elite e às camadas populares. Podemos concluir que as reformas políticas até então implementadas não foram elaboradas pensando na educação escolar do aluno deficiente.

O ano de 1947 é marcado pela criação do Instituto Nacional de Pedagogia, que mais tarde passa a ser o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). No mesmo ano, é ministrado o primeiro curso para professores trabalhar com crianças cegas, com financiamento do Governo federal; surgem também as campanhas nacionais para educação de adultos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos – aprovada em 10 de dezembro de 1948 em Paris –, contribuiu para aglutinar países em prol do desenvolvimento de ações para a construção de uma sociedade mais justa, beneficiando também as pessoas com deficiência.

Nos anos 1950, houve um significativo aumento das entidades assistenciais privadas que se conglomeraram em federações nacionais ou estaduais. Aumentou também o atendimento ao aluno deficiente na rede pública com o oferecimento de Serviços de Educação Especial e as campanhas nacionais de educação para esse segmento populacional. Esta década é marcada pela industrialização e aumento da urbanização no Brasil.

Em 1951, funda-se o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e, em 1954, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), incentivando a área da pesquisa no país. No ano de 1958, houve a

Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais, beneficiando vários deficientes visuais.

Mazzotta (1996) afirma que, durante séculos, a educação da pessoa deficiente, no Brasil, foi caracterizada por iniciativas oficiais isoladas, refletindo interesses particulares. O autor classifica em dois períodos as políticas públicas para educação de pessoas com deficiência: o primeiro, de 1854 a 1956, caracterizado pelas iniciativas oficiais e particulares isoladas. O segundo corresponde ao período que vai de 1957 a 1993, caracterizado pelas iniciativas de âmbito nacional.

Durante o primeiro período, Mazzotta (1996) cita algumas instituições existentes no Brasil, mostrando como o Paradigma da Institucionalização foi marcante no país:

- *Deficientes visuais*: Instituto Benjamin Constant, Instituto de Cegos Padre Chico, Fundação para o Livro do Cego no Brasil.
- *Deficientes auditivos*: Instituto Santa Terezinha, Escola Municipal de Educação Infantil e de 1.º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller, Instituto Educacional São Paulo.
- *Deficientes físicos*: Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, Lar-Escola São Francisco, Associação de Assistência à Criança Defeituosa.
- *Deficientes mentais*: Instituto Pestalozzi de Canoas, Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, Sociedade Pestalozzi do Estado de São Paulo, Sociedade Pestalozzi de São Paulo, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do Rio de Janeiro e de São Paulo.

Nos anos 1960, norteados pelo Paradigma de Serviços, surgem os primeiros centros de reabilitação que atendiam todos os tipos de deficiências, com o objetivo de modificar a pessoa deficiente para integrá-la à sociedade.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 4.024/61, pela primeira vez na história da educação do Brasil, prevê-se o compromisso do Estado com a educação das pessoas deficientes. No texto, há referência sobre a proposta de atendimento do aluno com deficiência no contexto da educação regular, desde que possível (Título X, Artigos 88 e 89). A Lei garantia também apoio financeiro às instituições privadas, uma vez que estas estivessem credenciadas pelos Conselhos Estaduais de Educação. Desse modo, o governo incentivou o fortalecimento do setor privado para o atendimento ao deficiente.

Para Romanelli (1978), entre os anos de 1930 a 1936, em relação ao campo político, no campo educacional, Francisco Campos renovou o Ensino Superior por meio das suas reformas, o que levou ao estremecimento a relação entre os pioneiros e os conservadores. Entre 1937 e 1946, na educação, com Gustavo Capanema, estabelecem-se as Leis Orgânicas e a criação do SENAI e SENAC; reorganizam-se os ensinos primário e secundário, que passam a ser constituídos pelas modalidades: ginásio, de quatro anos, e colegial, de três anos, esse dividido entre clássico, científico e normal. As escolas técnicas do sistema oficial de ensino não conseguiram acompanhar o desenvolvimento tecnológico e acabaram com poucos alunos; havia, portanto, um sistema dual de ensino, ou seja, uma escola para a elite e uma escola para as classes populares. A educação tinha caráter enciclopédico e carregado de disciplinas. Entre os anos de 1946 e 1961, houve conflitos ideológicos marcantes entre a esquerda e a direita e a oposição entre escola pública e privada.

Durante o período da Ditadura Militar, a educação escolar brasileira viveu a época dos acordos MEC/USAID. Diante desse contexto, Jannuzzi (2004) aponta que, em muitos documentos oficiais e em várias propostas de instituições e escolas, podemos encontrar a terminologia “ensino emendativo”. Tal expressão significa corrigir a falta, tirar o defeito, como se isso fosse possível em virtude da ideologia da normalização e o Paradigma de Serviços em vigência.

Percebemos, neste período, uma mudança fundamental na visão de atendimento à pessoa deficiente: declina o Paradigma da Institucionalização e emerge o Paradigma de Serviços, privilegiando a visão pragmática de deficiência e buscando o desenvolvimento e o preparo desse segmento populacional para a “normalidade”, para garantir a integração social.

A escola passou a ser enfatizada como elemento importante para produção de mão-de-obra, de “recursos humanos” ajustados às necessidades das formas de produção, para ocupar os quadros superiores da administração, técnicos, planejadores que exercessem o papel de racionalização da produção, da criação de novas formas de ocupação etc. O trabalho era valorizado como capital necessário e indispensável como fator de desenvolvimento econômico do país. A educação louvada como elemento de promoção individual, de acesso a melhores empregos, aumento de renda, inclusive como fator desta distribuição. (JANNUZZI, 2004, p. 175)

No ano de 1967, inicia-se a implantação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e, mesmo com as campanhas populares, não conseguiu-se

extinguir o analfabetismo no país. Com relação aos deficientes, houve, na época, um crescimento educacional referente ao atendimento do deficiente mental no ensino regular.

“A década de 1970 foi um dos marcos na educação do deficiente, pois nela ocorreram alguns acontecimentos que colocaram a área em evidência” (JANNUZZI, 2004, p. 137), devido à idéia de normalização e o princípio de integração.

O tecnicismo pedagógico adentra a educação nacional claramente com a Lei de Diretrizes e Bases n.º 5.692/71 e complementa-a com o Parecer do CFE 848/72, que estabelece “a necessidade de se implementar técnicas e serviços especializados para o atendimento dos então denominados excepcionais”. Em concomitância a essa proposta, o Plano Setorial de Educação e Cultura (1972-1974) estabeleceu como prioridade educacional no Brasil a Educação Especial, por meio de uma ação política mais efetiva, visando à educação escolar deste segmento populacional.

O Parecer do CFE 848/72 explicita claramente a relevância de técnicas e serviços especializados para o atendimento do aluno deficiente que, na época, era conhecido como excepcional. As instituições privadas ganharam mais força em 1973, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial, influenciado pelas organizações de entidades assistenciais. O Plano Setorial de Educação e Cultural (1972-1974) coloca a educação especial como uma de suas prioridades educacionais.

No final década de 1970, os serviços privados ampliaram suas possibilidades de atendimento, uma vez que os documentos legais determinavam os procedimentos de diagnóstico relacionados à pessoa deficiente e estabeleciam que, se este serviço não fosse especialidade dos órgãos públicos disponíveis, deveriam recorrer aos serviços privados existentes na comunidade. Essa nova proposta está descrita nas Portarias Interministeriais n.º 477, de 1977, e n.º 186, de 1978.

A partir de 1979, observamos, no país, a expansão quantitativa da educação escolar básica e do ensino superior particular. Entre os anos 1960 e 1980, consolida-se o modo de desenvolvimento urbano-industrial, acentuando a desigualdade social. Em consonância com os postulados estabelecidos, por diversos países europeus, o Brasil assume a “política da ONU e promulga em 1978 a Emenda n. 12 à Constituição de 1967, que, em um único Artigo, estabelece as principais conquistas das pessoas portadoras de deficiência” (ASSIS; POZZOLI, 2005).²³

²³ Artigo único. É assegurada aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante:

I – educação especial e gratuita;

Nos anos 1980, o país viveu uma efervescência de novas tendências com relação à sociedade e à pessoa deficiente. Kassar (1999) afirma que, nesse período, o país estava em processo de reconstrução da sociedade democrática, já que havia permanecido por 21 anos sob o regime da ditadura militar. Vários debates foram realizados, na época, relacionados aos direitos humanos e das minorias. Com relação aos deficientes, a discussão girava em torno de seus direitos e da possibilidade de uma vida integrada em sociedade.

Na metade do ano de 1980, foi realizado o I Seminário Nacional de Reabilitação Profissional, evento promovido pela UNESP e realizado na cidade de Bauru-SP, norteado pelo Paradigma de Serviços, em que se discutiram as bases filosóficas e teóricas desse paradigma da relação entre a sociedade e a pessoa deficiente que se fortalecia no país.

O ano de 1981 ficou conhecido como Ano Internacional da Pessoa Deficiente, o que motivou a sociedade a promover e a debater as transformações necessárias para o bem-estar desse segmento populacional, influenciado por forças internacionais de defesa dos direitos humanos.

Não podemos deixar de destacar a iniciativa do Governo federal, em 1985, que organizou um comitê para elaborar um plano nacional de atendimento às pessoas com deficiência. Essa política pública foi significativa, pois reconheceu oficialmente a existência desse segmento populacional e seu direito à atenção governamental de maneira específica. Em 1986, como consequência dessa política, é criada a CORDE (Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência) e o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, estabelecendo as “normas para a prestação de apoio técnico e financeiro às instituições públicas e privadas, ampliando as possibilidades das organizações privadas utilizarem as verbas públicas” (ARANHA, 2005b, p. 5).

Mesmo com as políticas relacionadas ao atendimento especial à pessoa com deficiência, a iniciativa privada atendia maior número de pessoas com deficiência e superava a rede pública em propostas e ações. Diante disso, concluímos que, mesmo havendo modificações políticas relacionadas aos deficientes, o Brasil continuava a incentivar o atendimento desses pela iniciativa privada.

Ainda em 1986, houve a substituição do termo alunos excepcionais para alunos portadores de necessidades especiais. Apenas no final do século 20 temos os termos deficiência, deficiente, portador de deficiência e portador de necessidades especiais.

II – assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do País;

III – proibição de discriminação inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários;

IV – possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos.

Em 1988, a Constituição Federal, estabeleceu, no Artigo 204, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No Artigo 206, prevê que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”. O documento possibilitou legalmente a atenção educacional igualitária para todos, incluindo assim as pessoas deficientes. “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988, Artigo 5.º).

Ao analisar as Constituições brasileiras, notamos uma evolução com relação ao tratamento da pessoa com deficiência. Nas Constituições de 1824 e 1891, fica garantido apenas o direito de igualdade. Devido às pressões populares e os movimentos operários, a Constituição de 1934 evidencia os direitos sociais. A Constituição de 1937 mantém o direito à igualdade, mas recua no quesito dos direitos consagrados em 1934. Com a Constituição de 1946, o princípio da igualdade se mantém e se soma ao direito previdenciário à pessoa com deficiência. Na Constituição de 1967, em plena ditadura militar, são mantidos os direitos das Constituições anteriores e acrescido um direito específico do Artigo 175, § 4.º: lei especial sobre assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sobre a educação de excepcionais (ASSIS; POZZOLI, 2005).

Para Assis e Pozzoli (2005, p. 203), a Constituição de 1988, vigente até hoje, foi escrita sob a forte influência dos pressupostos políticos do neoliberalismo. As normas genéricas estabelecem os princípios que garantem a dignidade da pessoa humana, a cidadania, a liberdade e a igualdade. Os autores especificam as normas constitucionais em relação às pessoas com deficiência:

- a) as competências dos entes federativos; b) a proibição de discriminação no que diz respeito a salários e critério de admissão; c) a reserva de vagas em concursos públicos; d) o direito à saúde e à educação especial; e) o direito à integração social; f) o direito à habilitação e reabilitação; g) o direito a uma renda mensal de um salário mínimo; h) o direito de acesso a logradouros e edifícios de uso público; i) o direito de locomoção; j) o direito a tratamento adequado; l) outros direitos decorrentes ou conexos a estes.

Em 1990, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, patrocinada pela UNESCO. O Brasil aceitou os termos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, resultado das discussões realizadas, e se comprometeu a construir um sistema educacional de qualidade para todos. A iniciativa fomentou a conversão do olhar sobre os alunos com necessidades educacionais especiais e a possibilidade de serem atendidos, com qualidade e eficiência pedagógica, na rede pública de ensino regular. O Brasil, ao assinar o documento, comprometeu-se em transformar o sistema educacional nacional, de maneira que este acolha a todos, com igualdade de condições e qualidade pedagógica. O Ministério da Educação começou a encarar, pela primeira vez, a educação especial como parte integrante de uma proposta de educação para todos.

Em 1993, o Ministério da Educação publica a Política Nacional de Educação Especial. O texto faz referência ao Paradigma de Serviços e à ideologia da normalização e recomenda que a educação das pessoas deficientes fosse preferencialmente na rede regular de ensino. Esta terminologia (preferencialmente) dava indícios de que o poder público começava a assumir seu papel na educação escolar do aluno com necessidade educacional especial, porém, o setor privado continuava atuante na área.

Em 1994, em Salamanca, na Espanha, foi realizada a Conferência Mundial de Educação Especial, resultando no documento *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. O Brasil, assinando essa Declaração, avançou nas ações integradoras da sociedade com o segmento populacional constituído pelas pessoas deficientes, comprometendo-se com a construção de um sistema educacional inclusivo. Esse documento é um marco para a construção do sistema educacional inclusivo no nosso país, pois orienta o processo de elaboração das políticas de inclusão escolar.

A partir de 1995, um novo paradigma emerge, na sociedade brasileira, com relação à pessoa deficiente: o Paradigma de Suportes. Assim, as premissas que nortearão a elaboração das leis e das diretrizes legais estão baseadas: no reconhecimento e na presença da diversidade; garantia de acolhimento para todos que constituem essa diversidade; necessidade de identificação das necessidades educacionais especiais de cada um e de todos; obrigatoriedade do sistema de ensino responder com eficiência e qualidade pedagógica a todos os seus alunos. Supõe-se assim a construção de um sistema educacional inclusivo (ARANHA, 2005).

Em 1996, há outro avanço significativo. É aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9394/96. O Artigo 58 estabelece a educação especial como

modalidade da educação escolar e deverá ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os alunos com necessidades educacionais especiais; havendo, quando necessários, serviços de apoio especializado; o atendimento educacional só será efetivado se houver condições por parte do aluno especial; o atendimento educacional no ensino regular deverá ser ofertado desde a educação infantil. O Artigo 59 do documento assegurou aos alunos com necessidades educacionais especiais: organização curricular; metodológica; técnica; recurso e organização específica para atender às necessidades educacionais especiais, estabelecendo que poderá ser realizada a aceleração para os superdotados e a terminalidade específica para aqueles que não conseguirem atingir o nível exigido para o término do ensino fundamental. Em virtude de suas deficiências, os professores devem ser especializados em nível médio ou superior para realizarem o atendimento especializado. Os professores, do ensino regular, devem ser capacitados para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns. A integração, na vida em sociedade, está prevista por meio da educação especial voltada para o trabalho. O acesso deve ser igualitário aos programas sociais disponíveis no ensino regular. O Artigo 60 é destinado às instituições privadas sem fins lucrativos. Além disso, podemos citar que a lei favoreceu a descentralização do poder na gestão educacional, proporcionado as bases para a construção do sistema educacional inclusivo.

Consideramos que, influenciados pela Declaração de Salamanca e pelos avanços paradigmáticos, a educação inclusiva é um avanço com relação à proposta de integração norteada pelo Paradigma de Suportes, pois implica a reestruturação do sistema de ensino comum. O foco não é a pessoa com deficiência, mas o sistema que deve oferecer respostas educativas adequadas às necessidades dos alunos, sejam estes especiais ou não.

Em 1997, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, houve, por parte do Governo federal, o estabelecimento de diretrizes curriculares para o desenvolvimento de um processo educacional mais significativo e eficaz para todos.

Em 1998, a palavra inclusão se torna hegemônica no discurso oficial e há a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades especiais*. O documento especifica as recomendações e os procedimentos dessa nova posição política, que é adotada pelo Governo federal e, conseqüentemente, pelos governos estaduais e municipais: as pessoas deficientes têm direito de acesso imediato e permanente aos espaços de convivência em sociedade, especificamente num sistema educacional de ensino acolhedor e que dê conta das suas necessidades educacionais especiais. Entretanto, para que isso ocorra, são necessários ajustes,

e as adaptações são essenciais, a fim de que se realize uma prática pedagógica com qualidade (BRASIL, 1998).

Em 1999, o Decreto 3.298 regulamentou a Lei n.º 7.853 (1989), que dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Estabelece, em seu Artigo 1.º, que “a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência”. Estabelece, como objetivo, no Artigo 7.º, “o acesso, o ingresso e a permanência da pessoa portadora de deficiência em todos os serviços oferecidos à comunidade”.

Especificamente, referindo-se à educação escolar, no Artigo 24, garante à pessoa deficiente: I – “a matrícula compulsória em cursos regulares”; II – “a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e modalidades de ensino”; III – “a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas”; IV – “a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino”.

A educação especial é “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais” (Artigo 24, VI, § 1.º) e “os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educacionais ou sociais do aluno, ou quando necessário ao bem-estar do educando” (Artigo 25).

Ainda em 1999, é criado o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), órgão superior de deliberação colegiada, cuja principal competência é acompanhar e avaliar o desenvolvimento da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social, transporte, cultura, turismo, desporto, lazer, política urbana, dirigidas a este grupo social.

A Resolução n.º 2, de 11 de novembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e se configura como uma proposta de política educacional global e transformadora. A educação é pensada como fator essencial para transformação social, mas, para isso, é necessário haver

renovação dos métodos e das técnicas de ensino. A escola deve acolher todos os alunos, como especifica o Artigo 5.º do documento:

I – dificuldades de acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar. (BRASIL, 2001b)

No Brasil, a relação entre sociedade e a pessoa deficiente, avançou do asilamento e do confinamento institucional total para a possibilidade de reconhecimento, respeito e atendimento no sistema regular de ensino, com qualidade pedagógica graças aos avanços políticos na área.

Para Aranha (2005b), o conceito de inclusão baseia-se na necessidade de identificação do conjunto de necessidades existentes na comunidade escolar, a fim de promover e implementar, na própria comunidade, os ajustes e os suportes necessários ao acesso e à participação de todos, independentemente da patologia que tem. Em nossa sociedade democrática, a igualdade está prevista na legislação, mas a igualdade real e o respeito à diversidade vão muito além das imposições legais.

A educação inclusiva é, portanto, uma proposta de mudança radical na política educacional brasileira. Necessita de reestruturação de todo o sistema educativo, pois se a proposta é de construção de um sistema educacional inclusivo, “deve prever e prover, em suas prioridades, os recursos humanos e materiais necessários à educação na diversidade”, garantindo respostas educativas adequadas para as necessidades educacionais de todos os seus alunos (BRASIL, 2003, p. 42).

Enfim, estamos num momento civilizatório importante, em que de um lado ficamos perplexos com a crise em relação ao trabalho, subvalorizados em vista de uma economia fincada no enriquecimento à base do monetarismo; em que o desrespeito aos direitos humanos inspira as mais cruéis agressões; porém, de outro lado, há grande avanços em relação ao conhecimento em diversas áreas, inclusive operacionalizado por tecnologias que são capazes de substituir órgãos, prolongar a vida, minorar sofrimentos etc. Será preciso

repensar em conjunto todos esses caminhos promissões, que apontam novos rumos educacionais; continua, porém o grande desafio de modificar a organização social para que seja possível a apropriação de benefícios a todos os brasileiros. (JANNUZZI, 2004, p. 199)

Segundo Bueno (2004), as políticas implementadas pelo Governo, até o presente momento, reiteram a exclusão escolar da pessoa com deficiência. Ele nomeia como: “excluídos do interior”, ou seja, fazem parte do cotidiano escolar, mas não aprendem.

A transformação do sistema educacional atual num sistema educacional inclusivo jamais acontecerá por decreto ou por imposição; ocorrerá somente com transformações de idéias, mudanças de práticas e principalmente compromisso e vontade política.

Para Rodrigues (2006, p. 301-302)

O conceito de inclusão no âmbito específico da educação implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva (EI) desenvolver políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e partilhado – e, desta forma, atinge a qualidade acadêmica e sociocultural se discriminação.

A educação no modelo inclusivo pressupõe a construção de uma escola centrada na comunidade, livre de barreiras, e estas serem arquitetônicas ou curriculares; tem como premissa o processo educativo voltado para a colaboração e equidade; é a verdadeira educação para todos.

Depois de apresentarmos os paradigmas vividos pela sociedade ocidental, no que tange o atendimento educacional e o trato social à pessoa com deficiência e a sua influencia na construção as políticas públicas de inclusão escolar no Brasil, apresentaremos as diretrizes gerais para atuação pedagógica inclusiva nos níveis federal, estadual e municipal, conforme os documentos em vigência.

3.4 As diretrizes gerais para atuação pedagógica inclusiva

A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. (MANTOAN, 2003, p. 15)

A educação escolar está passando por um período de mudanças. O Paradigma da Inclusão emergente destaca a subjetividade humana e a cidadania global que reconhece e valoriza a diversidade.

A educação inclusiva pressupõe a participação plena de todos numa estrutura em que os valores e as práticas são delineados considerando as características, os interesses, os objetivos e os direitos de todos os participantes do ato educativo. Nesta proposta, a diferença é, antes de qualquer coisa, considerada como construção social histórica e culturalmente situada.

Antigamente, o conteúdo era um fim em si mesmo, hoje é um meio para desenvolver competências. Antes, o conhecimento era fragmentado, dividido por disciplinas, de caráter enciclopédico, memorizador e cumulativo; hoje, é interdisciplinar, contextualizado, privilegia a construção de conceitos e a criação do sentido. O currículo, que era fracionado, estático, organizado por disciplina, cedeu espaço a uma rede dinâmica, sistematizada em áreas de conhecimento e temas geradores.

A sala de aula, concebida como único espaço de transmissão e recepção do saber, hoje é local de reflexão e de situações de aprendizagem. As atividades padronizadas e rotineiras estão sendo substituídas por projetos e resolução de problemas cotidianos. Antes, o papel do professor era exclusivamente de transmissor do conhecimento; hoje, é facilitador da aprendizagem e mediador do conhecimento. A avaliação, que era classificatória e excludente, hoje, é formativa e objetiva para avaliar as competências adquiridas. Essa proposta consiste em uma nova visão de escola:

Su fundamentación se apoya en dos principios o pilares básicos propios de los sistemas educativos avanzados que apuestan por una escuela renovada, más acorde con la función social y educativa de favorecer el desarrollo de todos os alumnos de acuerdo con sus características personales y las de su entorno. (GONZÁLEZ, 2003, p. 29)

Para Rodrigues (2006, p. 304), a proposta de educação inclusiva é oposta à da “escola tradicional: é inclusiva ao promover uma escola de sucesso para todos, ao encarar os alunos como todos diferentes e necessitados de uma pedagogia diferenciada e ao cumprir o direito à plena participação de todos os alunos na escola regular.”

A educação inclusiva consiste em ressaltar a diversidade como ponto de partida para o trabalho pedagógico. Enseja possibilidades de busca do sucesso escolar, evitando os fenômenos da repetência e da evasão escolar.

Entretanto, hoje, todos os alunos estão na escola, mas em muitos casos a exclusão ocorre no interior da própria unidade escolar. Para Bueno (2004, p. 30), o fracasso escolar “parte da premissa de que a escola cumpre o seu papel e se algumas crianças – ou muitas, não importa, não conseguem aprender na escola, devem possuir características pessoais impeditivas”.

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola de democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela. (MANTOAN, 2003, p. 18)

As bases para a construção da escola inclusiva, ou seja, uma escola de qualidade para todos, são a autonomia, a reflexão; contribuem para a melhoria do sistema educacional, facilitando o acesso à educação para todos os alunos, inclusive os alunos com necessidades educacionais especiais.

A premissa da educação inclusiva é oferecer uma resposta educativa à diversidade dos alunos, fundamentada na diversidade existente nas escolas e que nunca foi valorizada. Para que isso aconteça nas escolas, é necessária uma profunda reforma estrutural do modelo vigente, para que se torne possível o sonho de se promover uma educação de qualidade para todos.

“A idéia de inclusão se fundamenta em uma filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade, isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social” (ARANHA, 2001, p. 2).

Ao reconhecer o valor da pessoa com deficiência e acolher sua presença em todos os segmentos sociais, estamos realizando um gesto que exprime pessoalmente e socialmente o valor da diversidade. As pessoas com deficiência desenvolvem, no convívio com os demais, uma capacidade extraordinária de superar os próprios limites.

Estabelecer um sistema de integração, em conjunto com as famílias, oportunizando a troca de informações e apoio é também um dos papéis da escola inclusiva.

Portanto, o sistema educacional inclusivo, enquanto contexto organizado para favorecer o acesso e a participação de todos no espaço comum na vida da comunidade,

garante que as escolas inclusivas trabalhem facilitando o acesso ao conhecimento, a utilização funcional desse conhecimento, o exercício da cidadania, a participação no debate de idéias e a participação nos processos decisórios.

Concluimos que educação inclusiva é a educação de qualidade e eficiência pedagógica para todos. Entretanto, está sendo confundida com a inserção do aluno com deficiência em classes comuns. Pretendemos esclarecer que a educação especial tem papel essencial na construção do sistema educacional inclusivo em colaboração com todas as modalidades de ensino. A construção do sistema educacional inclusivo é uma opção política e que necessita de ações político-administrativas e técnico-científicas.

3.4.1 As orientações do Governo federal, Estado de São Paulo e do município de Bauru-SP

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

Com o objetivo de delinear as ações administrativas e pedagógicas do gestor escolar diante da proposta de construção do sistema municipal de educação inclusiva, analisaremos as diretrizes e/ou orientações do Governo federal descritas nos documentos Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997), Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades especiais (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b) e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007 – versão preliminar); do Governo estadual, descritas nas Resoluções da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: n.º 95, de 21 de novembro de 2000 (SÃO PAULO, 2000), n.º 61, de 5 de abril de 2002 (SÃO PAULO, 2002), n.º 8, de 26 de janeiro de 2006 (SÃO PAULO, 2006); e do Governo municipal de Bauru, descritas no Mapeamento

diagnóstico (ARANHA, 2005a) e na Lei n.º 5.321/06, que cria os Serviços de Educação Especial na rede municipal de ensino (BAURU, 2006).

Destacamos, no estudo sobre as orientações do Governo federal para atuação pedagógica inclusiva, três documentos que consideramos essenciais como diretrizes para inclusão do aluno com necessidade educacional especial no ensino regular: Declaração de Salamanca (pois serviu de base para a elaboração dos demais documentos e da política educacional vigente), Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades especiais (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b).

Na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997), firmam-se o direito fundamental de toda criança à educação e a oportunidade de aprendizagem adequada, respeitando suas características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem. Para isso, devem ser implementados pelos sistemas programas educacionais que garantam o ensino diante da diversidade e das características e necessidades educacionais de cada um.

Aos alunos com necessidades educacionais especiais, de acordo com o documento, fica garantindo o acesso à escola regular, que deve adotar uma pedagogia voltada à satisfação de suas necessidades. Às escolas regulares cabe a realização do trabalho diante da proposta de educação inclusiva, combatendo atitudes discriminatórias.

O documento ainda prevê que a educação inclusiva seja prioridade política e financeira dos governos, de modo que os sistemas educacionais se tornem aptos ao atendimento de todos, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais. O princípio político da educação inclusiva prevê a garantia da matrícula de todos no ensino regular, o desenvolvimento de projetos inovadores, a possibilidade de participação e da descentralização, o investimento em estratégias de identificação as necessidades e a possibilidade de mudança na capacitação dos professores, entre outros. A política de combate à exclusão, promotora da integração e participação, é destacada no documento como essencial à dignidade humana.

O princípio fundamental da escola inclusiva é a aprendizagem conjunta de todos os alunos, independentemente das suas dificuldades ou diferenças. A escola inclusiva reconhece a diversidade e apresenta respostas educativas às necessidades dos alunos de acordo com seus estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando uma educação de qualidade a todos por meio da adaptação curricular, arranjos organizacionais, novas estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades.

As escolas especiais fornecerão o suporte necessário a essa proposta, atuando como centros de treinamento e de recurso para os profissionais das escolas regulares e/ou trabalharem com os alunos deficientes que não possam ser adequadamente atendidos em classes ou escolas regulares.

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares. (BRASIL, 2007, p. 7)

Ao analisarmos brevemente o referido documento, podemos notar que a proposta é a de construção de uma política de educação para todos com respeito às diferenças e com qualidade pedagógica ao atendimento das necessidades educacionais de cada um.

Prosseguindo no estudo dos documentos mencionados anteriormente, os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades especiais* (BRASIL, 1998, p. 5), lançado em 1998 e conhecido como “PCN da Educação Especial”, o documento normativo apresenta um conjunto de ações a serem desenvolvidas para garantir o acesso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Apresenta, portanto, as adequações necessárias para que a escola se torne inclusiva e atenda às especificidades do ensino diante da diversidade. São especificadas: o que são e como podem ser aplicadas e/ou adotadas as adaptações curriculares de pequeno e grande porte que viabilizam a educação escolar do aluno com necessidade educacional especial em classes comuns. Foi elaborado pensando no respeito às “diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras”. Possibilita a criação de “condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania”.

As adaptações curriculares são as adequações necessárias para que os alunos, com necessidades educacionais especiais, tenham acesso aos conteúdos escolares no ensino regular, conforme implícito no documento. Adaptação curricular é a:

ferramenta básica da escolarização; busca dimensionar o sentido e o alcance que se pretende dar às adaptações curriculares como estratégias e critérios de

atuação docente; e admite decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de os alunos aprenderem. (BRASIL, 1998, p. 15)

Além disso, ressaltamos que as referidas adaptações curriculares asseguram a flexibilidade e a dinamicidade da educação escolar. Entretanto, cabe à equipe escolar adotar algumas medidas, como elaboração de propostas pedagógicas com objetivos claros, que se baseiem na interação dos alunos; identificar as capacidades da própria escola; organizar os conteúdos escolares de acordo com os ritmos de aprendizagens dos alunos; revisar metodologias de ensino, de maneira que estas auxiliem na motivação dos alunos; conceber a avaliação como processo visando ao progresso do aluno.

O currículo escolar, na proposta de educação inclusiva, deve ser adaptado para orientar a prática pedagógica e efetivar a aprendizagem de todos os alunos.

As adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e a ações docentes, fundamentadas em critérios que definem o que o aluno deve, como e quando aprender, que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem, como e quando avaliar.

As adaptações curriculares subdividem-se em de grande e pequeno porte. A primeira é classificada como significativa, pois engloba vários fatores do cotidiano escolar. A segunda é considerada não significativa, pois são pequenas ações que podem ser desenvolvidas sem grandes alterações no cotidiano escolar. As adaptações curriculares de grande porte (significativas) são de responsabilidade exclusiva dos órgãos gestores. Estão sistematizadas em:

- *Objetivos*: eliminação de objetivos básicos, introdução de objetivos específicos, complementares e/ou alternativos.
- *Conteúdos*: introdução de conteúdos específicos, complementares ou alternativos, eliminação de conteúdos básicos do currículo.
- *Metodologia e organização didática*: introdução de métodos e procedimentos complementares e/ou alternativos de ensino e aprendizagem, organização e introdução de recursos específicos de acesso ao currículo.
- *Avaliação*: introdução de critérios específicos de avaliação, eliminação de critérios gerais de avaliação, adaptações de critérios regulares de avaliação, modificação dos critérios de promoção.
- *Temporalidade*: prolongamento de um ano ou mais de permanência do aluno na mesma série ou ciclo (retenção).

As adaptações curriculares de pequeno porte (não significativas) estão classificadas em:

- *Organizativas*: organização de agrupamentos, organização didática e organização do espaço.
- *Relativas aos objetivos e conteúdos*: priorização de áreas ou unidades de conteúdos, de tipos de conteúdos e de objetivos, seqüencialização, eliminação de conteúdos secundários.
- *Avaliativas*: adaptação e modificação de técnicas e instrumentos.
- *Nos procedimentos didáticos e nas atividades*: modificação de procedimentos, introdução de atividades alternativas previstas e de atividades complementares às previstas, modificação do nível de complexidade das atividades, eliminando componentes, seqüenciando a tarefa, facilitando planos de apoio, adaptação dos materiais, modificação da seleção dos materiais previstos.
- *Na temporalidade*: modificação da temporalidade para determinados objetivos e conteúdos previstos.

As adaptações de pequeno porte são de responsabilidade direta do professor responsável pela classe.

O documento estabelece serem inclusas ainda modalidades de apoio, ou seja, que favorecem ou viabilizam sua eficácia na educação dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

O apoio é definido como recursos e estratégias que promovem o interesse e as capacidades, bem como facilitam as oportunidades de acesso a bens e serviços, informações e relações da sua realidade. Os apoios ou suportes podem ser: recursos físicos, pessoas, ações políticas, recursos materiais e ambientais, recursos técnicos e tecnológicos, programas, serviços, ações legais e administrativas.

“As decisões curriculares devem envolver a equipe da escola para realizar a avaliação, a identificação das necessidades especiais e providenciar o apoio correspondente para o professor e o aluno” (BRASIL, 1998, p. 41).

Ao adotarmos a proposta de adaptações curriculares, devemos desenvolver criteriosa avaliação do aluno com necessidade educacional especial, considerando sua competência acadêmica e análise do contexto escolar e familiar em que está inserido.

Outros fatores relevantes ao processo de adaptações curriculares são promover o registro documental das medidas adaptativas, adotadas para integrar o acervo documental do aluno; evitar que as programações individuais sejam definidas, organizadas (e/ou realizadas com prejuízo para o aluno em sua promoção, desempenho e socialização) e adotar critérios para evitar adaptações curriculares muito significativas, que impliquem a supressão de conteúdos expressivos, bem como a eliminação de disciplinas ou de áreas curriculares completas.

O currículo, conforme a proposta, nasce a partir do projeto pedagógico da escola e sua viabilização orienta as atividades educativas de maneira a facilitar sua execução.

Nesse sentido, a adequação curricular ora proposta procura subsidiar a prática docente propondo alterações a serem desencadeadas na definição dos objetivos, no tratamento e desenvolvimento dos conteúdos, no transcorrer de todo processo avaliativo, na temporalidade e na organização do trabalho didático-pedagógico no intuito de favorecer a aprendizagem do aluno. (BRASIL, 1998, p. 13)

A concepção de currículo adotada pelo documento é ampla e inclui aspectos básicos, que envolvem os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação, até marcos teóricos e referenciais técnicos que facilitam sua concretização em sala de aula. Relaciona também princípios e a operacionalização, a teoria e a prática, o planejamento e a ação (BRASIL, 1998).

Cada aluno apresenta necessidades educacionais particulares, e alguns podem apresentar necessidades educacionais especiais, temporárias ou permanentes. Ao manter um padrão rígido e homogêneo de ensino, a escola não lhes favorece o acesso ao conhecimento construído ao longo do processo histórico da humanidade, nem promove a aprendizagem significativa, não garante a utilização desses conhecimentos, nem contribui para o processo de transformação da realidade.

As adaptações curriculares são os ajustes e as modificações que devem ser promovidas, nas várias instâncias curriculares, para que a escola dê uma resposta às necessidades individuais de cada aluno. Só assim favorecerá as condições que são necessárias para que o processo de aprendizagem ocorra. Portanto, as adaptações curriculares são as providências políticas, técnicas, administrativas e tecnológicas que devem ser implementadas para que as necessidades educacionais de cada aluno sejam atendidas, favorecendo o acesso ao conhecimento e o uso funcional desses saberes por todos os alunos, inclusive por aqueles que apresentam alguma necessidade educacional especial.

No âmbito federal, há outro documento (que norteia ação política e estabelece os fundamentos da prática pedagógica inclusiva) que se constitui na Resolução n.º 2/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação estabelecendo as *Diretrizes Nacionais da Educação Especial, na Educação Básica* (BRASIL, 2001b). Fundamenta-se legalmente na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente, na LDBEN, no Plano Nacional de Educação, entre outros documentos oficiais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca.

O referido documento considera que a educação escolar dos alunos, com necessidades educacionais especiais, requer estratégias diferenciadas de ensino a fim de promover seu desenvolvimento, acesso à cultura e ao conhecimento historicamente acumulado. O grande desafio da educação escolar hoje é “garantir o acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos”, com qualidade e dentro dos padrões legais nacionais (BRASIL, 2001b, p. 21).

Esses dispositivos legais e político-filosóficos possibilitam estabelecer o horizonte das políticas educacionais, de modo que se assegure a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade no processo educativo. Nesse sentido, tais dispositivos devem converter-se em um compromisso ético-político de todos, nas diferentes esferas de poder, e em responsabilidades bem definidas para sua operacionalização na realidade escolar. (BRASIL, 2001b, p. 18)

Estabelece, como política educacional, a educação inclusiva, ou seja, a educação para todos, com o objetivo de erradicar a pedagogia da exclusão tão presente nas escolas brasileiras. Adota como princípio ações fundamentais na dignidade e nos direitos humanos. Especifica que há necessidade de reorganização curricular, terminalidade específica, educação profissional.

De acordo com as Diretrizes, os sistemas de ensino e as escolas devem construir coletivamente condições para que os alunos alcancem o sucesso escolar. A Educação Especial, como modalidade da educação escolar, perpassa por todos os níveis de ensino.

A política educacional inclusiva do Governo federal norteia-se pelo princípio de que a escola deve oferecer diferentes estratégias pedagógicas para que o aluno tenha acesso à herança cultural produzida. A reestruturação, para que isso ocorra, não é somente das escolas, mas também dos sistemas de ensino.

A inclusão educacional só se efetivará, segundo o documento, se forem revistos concepções e paradigmas e elaborados Projetos Políticos Pedagógicos em que a escola assuma seu compromisso com a prática pedagógica inclusiva.

No âmbito político, os sistemas são responsáveis por assegurar a matrícula, respeitando a diversidade dos alunos; garantindo a elaboração de projetos pedagógicos compromissados com a proposta da educação inclusiva. Para que essa política se efetive, faz-se necessária a descentralização do poder e a delegação de competências.

No âmbito técnico-científico, a orientação consiste em que o professor da classe comum seja capacitado e o professor da educação especial, especializado. A formação continuada é necessária e deve ser oferecida pelos sistemas.

No âmbito pedagógico, deve ser facilitado o acesso ao currículo, por meio de avaliação detalhada das necessidades educacionais especiais dos alunos. Cada unidade escolar ficará responsável por “diagnosticar sua realidade educacional e implementar as alternativas de serviços e a sistemática de funcionamento de tais serviços” como sala de recursos e o serviço de itinerância (BRASIL, 2001b, p. 35).

No âmbito administrativo, os sistemas de ensino devem garantir recursos humanos, materiais e financeiros, adaptações nos prédios e

- a) fomentar atitudes pró-ativas das famílias, alunos, professores e da comunidade escolar em geral;
- b) superar os obstáculos da ignorância, do medo e do preconceito;
- c) divulgar os serviços e recursos educacionais existentes;
- d) difundir experiências bem sucedidas de educação inclusiva;
- e) estimular o trabalho voluntário no apoio à inclusão escolar. (BRASIL, 2001b, p. 37-38)

Ainda na versão preliminar, encontramos em nível federal o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), que apresenta os marcos históricos e legais da educação inclusiva no Brasil; demonstra, por meio de gráficos e suas análises, um diagnóstico da educação especial no país; conceitua o objetivo da política de educação especial; caracteriza os alunos atendidos pela educação especial; estabelece as diretrizes políticas da educação especial e orienta as ações dos sistemas de ensino.

No Brasil, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. À luz dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada,

implicando uma mudança estrutural e cultural da escola comum para que receba todos os alunos, atenda suas especificidades e promova a melhoria da qualidade da educação, configurando-se em resposta às diferentes situações que levam à exclusão escolar e social. (BRASIL, 2007, p. 3)

A educação inclusiva constitui-se numa proposta educacional que reconhece o direito de todos os alunos de compartilhar o mesmo espaço escolar. Capaz de promover a igualdade e valorizar as diferenças por meio da organização de um currículo que favoreça a aprendizagem de todos os alunos e que estimule transformações pedagógicas das escolas.

O documento estabelece que a política nacional de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, tem como objetivo assegurar o processo de inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, orientando os sistemas de ensino a garantir

acesso com participação e aprendizagem no ensino comum; oferta do atendimento educacional especializado; continuidade de estudos e acesso aos níveis mais elevados de ensino; promoção da acessibilidade universal; formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; formação dos profissionais da educação e comunidade escolar; transversalidade da modalidade de ensino especial desde a educação infantil até a educação superior; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2007, p. 13)

Para que isso ocorra, há necessidade de transformação da escola em um espaço significativo de aprendizagem com práticas pedagógicas que busquem o desenvolvimento emocional, intelectual e social de todos os alunos, bem como seu potencial crítico e criativo, por meio de um currículo dinâmico e flexível estruturado de maneira a favorecer a aprendizagem de todos os alunos, desde a educação infantil, passando pela educação de jovens e adultos e até educação profissional. Esta proposta possibilitaria a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social. Diante disso, cabe aos sistemas de ensino garantir o acesso a cursos de educação profissional. O documento também faz menção à política de formação de professores.

Com relação aos sistemas de ensino, o documento orienta que sejam elaborados planos de educação em consonância com as diretrizes sugeridas por esta proposta política e que contem com a participação dos alunos, professores, gestores, pais ou responsáveis e demais profissionais, responsáveis pela elaboração e avaliação de propostas que visam à implementação da política educacional inclusiva.

A estrutura educacional piramidal e em cascata que temos faz com que os referidos documentos sejam norteadores das propostas de ação em nível estadual e municipal, como analisaremos a seguir.

Vale registrar que a educação para todos depende de mudanças que possam assegurar, dentre outros aspectos, autonomia administrativa, financeira e pedagógica às escolas, preservando-lhes também o direito de organizar o currículo de forma a respeitar as características próprias da comunidade em que estão inseridas. O objetivo principal deve ser garantir aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos, além de prever formas de acompanhamento do processo escolar que respeitem as possibilidades de expressão do potencial de cada aluno. (PRIETO, 2002, p. 52)

No âmbito estadual, encontramos várias Resoluções sobre educação inclusiva, mas destacamos as Resoluções da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: n.º 95, de 21 de novembro de 2000; n.º 61, de 5 de abril de 2002; n.º 8, de 26 de janeiro de 2006.

A *Resolução da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo*, n.º 95, de 21 de novembro de 2000, dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, nas escolas da rede estadual de ensino, e dá outras providências correlatas; baseia-se na Constituição Federal, na LDBEN, no Estatuto da Criança e do Adolescente e nas deliberações do Conselho Estadual de Educação. Estabelece, como diretriz, o atendimento por parte da educação espacial aos alunos deficientes, mas estes devem estar matriculados e freqüentando preferencialmente a rede regular de ensino, em classes comuns, com apoio especializado para tal; afirma ser este caminho o mais eficaz na busca pelo sucesso escolar do aluno com necessidade educacional especial. Caso não seja possível o processo de inclusão, a classe especial deverá ser responsável pelo processo educacional desses alunos. Desse modo, é fulcral destacar que a proposta de educação inclusiva tem exigido a reorganização da educação especial.

Embora já tenhamos destacado, em várias passagens do nosso trabalho, vale a pena ratificar em que aspectos são considerados os alunos com necessidades educacionais especiais. Segundo o documento analisado, ele não somente esclarece-nos, mas também especifica que os alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles que apresentam “significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente ou temporário”, resultando em dificuldades no desenvolvimento do seu processo ensino e aprendizagem (SÃO PAULO, 2000, p. 2).

A matrícula desse segmento populacional está garantida na rede regular de ensino estadual. O encaminhamento desse alunado para a sala de recursos será efetivado

depois da avaliação pedagógica realizada pela equipe da escola e podendo contar com o apoio de profissionais de diversas áreas. Aos Conselhos de Classes/Ciclo/Série cabe, ao término de cada ano letivo, aprovar o relatório avaliativo desses alunos acompanhado por fichas de observação contínuas sobre sua situação escolar. Conforme esse parecer, o aluno poderá continuar no ensino regular, ser encaminhado para a sala de recursos ou para a classe especial.

Fica estabelecido que os alunos que apresentam severos comprometimentos serão encaminhados às instituições especializadas sem fins lucrativos. Já aqueles que puderem atingir os parâmetros exigidos para conclusão do ensino fundamental, “as escolas poderão, com fundamento no inciso II do Artigo 59 da Lei 9.394/96, expedir declarações com terminalidade específica de determinada série”. Isso poderá ocorrer diante de justificativa realizada por meio de relatórios de avaliação pedagógica (SÃO PAULO, 2000, p. 3).

Segundo o documento analisado, afirma que é de responsabilidade das Diretorias de Ensino: realizar o levantamento da demanda a ser atendida pelas classes especiais e pelas salas de recursos; criar serviços de apoio pedagógico especializado e orientar e informar as escolas sobre os serviços existentes.

A Resolução n.º 61, de 5 de abril de 2002, da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, dispõe sobre as ações referentes ao Programa de Inclusão Escolar e segue as determinações do Artigo 58 da LDBEN, n.º 9394/96. Está assegurado, então, o atendimento educacional na rede pública de ensino regular para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Para isso, as escolas devem reconhecer as necessidades educacionais especiais dos seus alunos e promover as adaptações curriculares necessárias; utilizar recursos e materiais didáticos específicos, além de estratégias de ensino adequadas. Há também a possibilidade de serem oferecidos cursos de formação continuada para professores-especialistas e professores do ensino regular.

A referida Resolução especifica que o Centro de Apoio Pedagógico Especializado fica responsável pelo apoio pedagógico especializado, ou seja,

o conjunto de serviços e recursos necessários ao processo de escolarização de alunos portadores de necessidades especiais decorrentes de deficiências sensoriais, físicas ou mentais; outras síndromes ou patologias; ausência de alunos à escola, por período prolongado, por necessidade de hospitalização; transtornos no processo ensino aprendizagem por superdotação, altas habilidades e/ou competências. (SÃO PAULO, 2002, p. 2)

Cabe ao Centro gerenciar e operacionalizar a demanda da Educação Especial, nas escolas que compõem as Diretorias de Ensino, como também: definir as diretrizes e efetivá-las com relação à formação continuada dos profissionais; subsidiar, apoiar e contribuir com as adaptações necessárias – sejam estas físicas, metodológica, curriculares ou atitudinais; oferecer apoio pedagógico; pesquisar, selecionar, adaptar e produzir material específico. É atribuída ao Centro a ação conjunta com os demais órgãos estaduais.

A Resolução n.º 8, de 26 de janeiro de 2006, da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, nas escolas da rede estadual de ensino, e dá providências correlatas. Foi elaborada, com base nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial, na Educação Básica (BRASIL, 2001b), em virtude da necessidade de ofertar melhores condições ao atendimento educacional dos alunos, com necessidades educacionais especiais, no ensino regular, de acordo com a política de ação governamental que está baseada no princípio da educação inclusiva.

Conforme o documento, a adaptação na terminalidade só poderá ocorrer por solicitação e justificativa do Diretor da Escola com a participação e aceitação da família. Cabe também ao Diretor da Escola designar uma comissão, composta por três educadores da própria escola, para avaliar o processo de aprendizagem do aluno com deficiência e emitir parecer conclusivo; tal documento deverá ser “ratificado pelo Conselho de Classe e Série, aprovado pelo Conselho de Escola e visado pelo Supervisor de Ensino” (SÃO PAULO, 2006, p. 1).

A escola fica responsável pela articulação, conjuntamente com os órgãos oficiais e instituições, do oferecimento de orientações às famílias e dos encaminhamentos necessários a programas especiais.

Os Serviços de “Apoio Pedagógico Especializado” (SAPes) serão desenvolvidos por meio de aulas ministradas, nas salas de recursos, pelos professores especialistas, em horários previamente programados, conforme as necessidades dos alunos e no período oposto ao da classe comum; poderá ainda ser oferecido atendimento itinerante. Há possibilidade de haver classes especiais para os alunos com necessidades educacionais especiais que não podem freqüentar o ensino regular.

Deverá ser organizado (respeitando que a sala de recursos não poderá ultrapassar 25 aulas semanais em atendimentos individuais ou grupais) o ensino itinerante. Este deverá ser ministrado pelo docente com carga suplementar, não ultrapassando duas aulas diárias; a classe especial funcionará com cinco aulas diárias, atendendo, no mínimo, 10 e no máximo 15 alunos.

Ao analisarmos os documentos até aqui apresentados, fica explícita a necessidade de adequação das escolas e dos sistemas de ensino para o atendimento educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais determinados pelos documentos analisados, tanto em nível federal quanto estadual.

Para atender a essa diretriz política federal e estadual, a Prefeitura de Bauru contratou, no ano de 2005, a consultora técnica Prof.^a Dr.^a Maria Salete Fábio Aranha com o objetivo de elaborar a diretriz política municipal de atendimento educacional inclusivo. Assim, foram feitos o mapeamento diagnóstico (ARANHA, 2005a) e a elaboração da Lei n.º 5.321/06, que cria os Serviços de Educação Especial na rede municipal de ensino (BAURU, 2006).

A Prefeitura de Bauru, seguindo as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), mapeou os alunos com necessidade educacionais especiais, conforme apresentado no item 1.2 do trabalho. Com base nos dados obtidos por meio do estudo, ficou evidente que a maior incidência de deficiência intelectual é no Centro Educacional de Jovens e Adultos, sinalizando a necessidade de criação de salas de recursos para o atendimento dessa população.

Criar salas de recursos que distem das unidades escolares onde os alunos se encontram matriculados dificulta muito a disponibilização de atenção pedagógica de qualidade. Portanto, faz-se necessário que se considere cuidadosamente o número de alunos a ser atendido, a distância entre as unidades escolares, bem como os recursos de transporte e de tempo de que se dispõe. (ARANHA, 2005a, p. 16)

Para o atendimento educacional do aluno deficiente auditivo, é indicada a criação de sala de recursos para o ensino de LIBRAS e a realização de um programa de capacitação de professores das salas regulares, a fim de que possa melhorar a comunicação e facilitar o ensino da língua materna.

Aos alunos deficientes visuais que possuem cegueira ou baixa visão, a diretriz de ação recomendada constitui o oferecimento de curso de Braille para aqueles que não dispõem dessa linguagem, além da aquisição de máquinas de datilografar em Braille, reglete, soroban e demais recursos disponíveis no mercado. É pertinente que os livros didáticos adotados sejam transcritos em Braille ou tenham suas letras ampliadas. A proposta também inclui a criação de programas de capacitação para os professores das classes regulares e professores especialistas.

Para o atendimento dos alunos com deficiência física, consideram-se o grau e o tipo de deficiência física que possuem para que sejam feitas as adaptações físicas ambientais necessárias, como a construção de rampas, alargamento de portas, corrimões, alteração no espaço físico da sala de aula, adaptações de equipamentos como computadores e livros.

Outra especificação do documento é a realização do Estudo de Caso e conseqüente elaboração do Plano de Ensino Individualizado. O primeiro sinaliza as necessidades gerais e específicas do aluno deficiente e o segundo norteia a ação pedagógica de acordo com as peculiaridades de cada um. Faz-se necessário o estabelecimento de redes de parceria com organizações privadas ou públicas uma vez que a estrutura da rede municipal de ensino não está adequada para o desenvolvimento desse trabalho.

“Isto requer um planejamento estratégico de implementação gradativa dos serviços, de forma a, no decorrer do tempo, alcançar-se a eficácia exigida no trato educacional do alunado local” (ARANHA, 2005a, p. 18).

O documento recomenda aos professores especialistas o ensino ao aluno com deficiência em sala de recursos, itinerância, em classes hospitalares, entre outros recursos, além de fornecer o suporte necessário aos professores do ensino regular para que estes possam atender às necessidades educacionais especiais desses alunos em sala de aula comum. Portanto, é atribuído ao professor especialista o desenvolvimento do Estudo de Caso, a elaboração do Plano de Ensino Individualizado, a constituição e a coordenação da equipe de apoio pedagógico.

Para finalizar o estudo, o documento apresenta algumas considerações sobre os alunos que não possuem deficiência, mas apresentam necessidades educacionais significativas e servem de parâmetro para o oferecimento de suporte aos professores e aos próprios alunos.

O universo composto por esses alunos foi categorizado levando-se em consideração: distúrbios de comportamento/agressividade; distúrbios/*deficit* de atenção/concentração; problemas de linguagem; hiperatividade; dificuldades de aprendizagem na aquisição da leitura e da escrita; dificuldades de aprendizagem da matemática; distúrbios psicológicos; problemas de saúde/social; deficiência física que não compromete a aprendizagem. Como as propostas assinaladas, destacamos os princípios eleitos como seminiais, demonstrados nas e pelas próprias palavras da pesquisadora responsável pelo estudo: “A construção de um sistema educacional inclusivo requer que as necessidades educacionais de cada um e de todos os alunos sejam respondidas com respostas pedagógicas individualizadas, significativas e eficientes” (ARANHA, 2005a, p. 25).

Diante do exposto, faz-se necessário desenvolver ações junto aos alunos em respostas às suas necessidades educacionais, por meio da criação de classes emergenciais de alfabetização e encaminhamentos diversos para área da Saúde e Bem-estar Social, além de outras providências que contribuam para a busca do sucesso escolar desses alunos.

Há necessidade também do desenvolvimento de ações junto aos professores, por meio de programas de formação continuada; horários para estudos coletivos nas escolas; efetiva supervisão de ensino e valorização da escolarização na progressão da carreira. O documento apresenta sugestões de cursos como desenvolvimento infantil, teorias de aprendizagem, metodologia de ensino, entre outros.

Todas as etapas desse processo foram formalizadas por meio da criação de dispositivos legais: Lei Municipal n.º 5.321/06, que cria os Serviços de Educação Especial na rede municipal de ensino, e o Decreto Municipal n.º 10.141/06, que regulamente a referida Lei.

A construção do sistema educacional inclusivo pressupõe ética, consciência política, participação. Assumir responsabilidade, a nosso ver, significa a constante busca de conhecimentos, a aceitação da diversidade, o reconhecimento de métodos e técnicas constantemente revistos e postos em prática. Mas, acima de tudo, o compromisso que temos, como educadores, de promover o bem-estar das minorias, entre essas especificamente as pessoas com necessidades especiais, sejam de que tipo forem essas “necessidades”, cobrando do poder Executivo, em todos os níveis, a promoção da cidadania real e não apenas aquela formal apontada nos textos legais.

É preciso que se invista em educação, não apenas em prédios, mas também no próprio magistério, nas condições de remuneração, nas condições de trabalho do professor. Mas é preciso também que nós professores tenhamos a humildade de uma autocrítica e de um esforço no sentido de desenvolver uma consciência profissional (...). (AZANHA, 2004, p. 38)

Diante do exposto, concluímos que é preciso uma política inteligente e honesta que busque a melhoria da qualidade da educação. Somente a própria unidade escolar poderá fazer o plano para melhoria, mas a implementação desse plano só ocorrerá se cada unidade contar com o apoio da administração central. Esta, por sua vez, precisa reunir condições para prover as escolas de recursos técnicos, humanos e materiais a fim de que cada unidade possa executar seu plano.

No próximo item do trabalho, analisaremos a relação entre a gestão escolar e a educação inclusiva diante das políticas apresentadas.

3.5 Os fundamentos teóricos da gestão escolar

Gestão democrática, participação dos profissionais e da comunidade escolar, elaboração do projeto pedagógico da escola, autonomia pedagógica e administrativa são, portanto, os elementos fundantes da administração da educação em geral e os elementos fundamentais na construção da gestão da escola. (FERREIRA, 2001, p. 306)²⁴

O objetivo deste item é analisar teoricamente a gestão escolar e delinear quem é o gestor escolar. Porém, ao escrever sobre gestão escolar, não podemos deixar de mencionar sobre a discussão terminológica entre administração e gestão escolar.

Antes de respondermos à questão, faremos uma breve análise da administração escolar no Brasil. Em nosso país, a formação de um campo teórico na área da administração escolar inicia-se por volta dos anos 1930, com os pensamentos de Anísio S. Teixeira, que escreveu sobre administração escolar, autonomia, descentralização, flexibilização, melhoria e função social da escola pública, entre outros temas, que ainda hoje estão envolvidos no debate educacional. O início do estudo da escola, enquanto organização no Brasil, data a partir desta data, com os pioneiros da escola nova, inicialmente denominados de administração escolar. Esses estudos foram marcados por vieses burocráticos e funcionalistas que aproximavam a escola do modelo empresarial.

Sobre a administração escolar, Teixeira (1997, p. 197) analisa que a finalidade única da administração de unidade escolar é a educação, mas o administrador não é livre para propor e executar seus planos, é somente um colaborador dos planos das instâncias superiores. “Como administrador, ele procura educar e conduzir a comunidade para a aceitação gradual do que experimenta e verifica ser útil a essa mesma comunidade.”

O referido autor foi primeiro administrador público a relacionar administração da educação com democracia. Acreditou ser a educação o único caminho para a democracia consciente, pois forneceria aos cidadãos os instrumentos necessários para o controle social da sociedade e da coisa pública.

Para Teixeira (1968, p. 9), cabe ao educador “cuidar da cultura humana, concebida esta como forma adequada do desenvolvimento intelectual e social do homem em relação à sua civilização”. Enfatizava a questão da formação profissional como ponto crucial para melhoria qualitativa da educação escolar, considerando necessário alterar a grade curricular para preparar o professor a fim de que este tenha consciência de sua profissão.

²⁴ Grifos da autora.

O ato de ensinar é ponto inicial do processo da administração escolar. Conhecimentos de psicologia, avaliação da aprendizagem, estatística, antropologia e sociologia são essenciais para se conhecer o aluno e, assim, administrar uma unidade escolar. “Somente o educador ou o professor pode fazer administração escolar” (TEIXEIRA, 1968, p. 14). Nosso pressuposto, ao escrever este trabalho, é o de que o diretor é, antes de tudo, um educador, conforme nos coloca Anísio Teixeira.

Com base nesse e em outros estudos, a área da administração escolar se fortalece ainda mais em 1961 com a criação da Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (ANPAE). Posteriormente, vários autores como Paro (1986; 2005), Félix (1984), Lück (2006a, b, c), Libâneo (2001; 2004), Oliveira (2001), Ferreira (2001) e Machado (2006) vêm se preocupando com o estudo na área e divulgando vários textos sobre o tema.

A constituição do campo teórico próprio da administração escolar no Brasil nos apresenta, no decorrer de sua composição histórica, múltiplos referenciais: nos anos 1970, temos uma produção fragmentária e de caráter instrumental; nos anos 1980, o referencial teórico seguido inspirava-se no marxismo e se fundamentava basicamente na reflexão teórica. Percebemos que a organização do trabalho escolar ganha um enfoque mais crítico, mas restrito ao olhar do trabalho escolar na sociedade capitalista; nos anos 1990, encontramos múltiplos referenciais com perspectivas generalistas e características da proposta da Qualidade Total, procurando recuperar a relação entre teoria e prática (MACHADO, 2006).

Machado (2006) acrescenta que o corpo teórico da administração escolar no Brasil iniciou-se com a organização científica do trabalho proposta por Taylor, posteriormente a Escola de Relações Humanas, o modelo burocrático e a Qualidade Total. Atualmente, vivemos um novo padrão de foco: a gestão, que busca a reestruturação das escolas por meio de sua intenção de mudança e reengenharia dos sistemas, valorizando princípios como: descentralização, democratização e autonomia.

As reformas neoliberais (políticas e sociais) trouxeram, como consequência, para a educação, a proposta de controle da Qualidade Total, ou seja, uma reedição do antigo modelo sistêmico de administração.

O corpo teórico da área da administração escolar incorporou, durante várias décadas, as teorias e os modelos de organização e administração empresariais burocráticos na escola. A administração utiliza-se da influência estabelecida de cima para baixo e de fora para dentro das unidades de ação; caracteriza-se pelo processo racional, linear e fragmentado de organização; pressupõe o controle do ambiente de trabalho e do comportamento humano;

encara as crises como problemas e não como condição necessária para o crescimento; acredita que a fama e o sucesso se mantêm por si só; considera a escassez de recursos empecilho para o desenvolvimento de qualquer prática; a permanência é a premissa que norteia a ação, ou seja, não há troca de pessoas e práticas, pois os modelos são realizados sem ajustes; professores e alunos aceitam passivamente as determinações e o não-cumprimento das normas impostas é uma disfunção que deve ser penalizada pelo superior responsável pelo estabelecimento das regras; o crescimento se dá de maneira cumulativa e os bons resultados são obtidos por meio da objetividade (OLIVEIRA, 2001).

Ocorre, portanto, um movimento dialético entre a motivação e os interesses pessoais *versus* os valores e as necessidades sociais, o que fomenta o declínio da proposta de administração escolar e a emersão do paradigma da gestão escolar.

Libâneo (2001) ressalta dois enfoques de estudo sobre a organização escolar: o científico-racional e o crítico de cunho sociopolítico. O primeiro considera a escola a partir de uma realidade objetiva, técnica e neutra, que funciona racionalmente, assim, é planejada, controlada e organizada para alcançar rapidamente eficiência e eficácia. O organograma de cargos é bem definido com hierarquização de funções, normas e regulamentos, centralização das decisões e pouca ou nenhuma participação. No segundo, a escola é analisada sobre a perspectiva de sistema que agrega pessoas e proporciona a interação social dentro de um contexto sociopolítico, há interação entre a comunidade intra e extra-escolar por meio da gestão democrática.

O autor completa analisando que há três diferentes concepções de gestão do trabalho escolar: a técnico-científica, a autogestionária e a democrática-participativa.

A concepção *técnico-científica* fundamenta-se na hierarquização dos cargos e das funções, pois objetiva a racionalidade do trabalho, a eficiência e a eficácia por meio de métodos e princípios da administração empresarial. Suas características são: divisão técnica do trabalho escolar; centralização do poder nas mãos do diretor; ênfase nas tarefas, normas, regras, procedimentos burocráticos e controle das atividades em detrimento aos objetivos específicos da unidade escolar e das pessoas que nela atuam; comunicação de cima para baixo; é também conhecida como gestão da qualidade total.

A concepção *autogestionária* fundamenta-se na responsabilidade coletiva, na acentuada participação igualitária dos membros e na ausência de direção centralizada. Suas características são: decisões coletivas, que proporcionam a eliminação do poder e da autoridade; ênfase nas inter-relações e não nas tarefas; auto-organização por meio de eleições

e alternâncias no exercício das funções; não-aceitação das normas e sistema de controle, a responsabilidade é coletiva; o poder se dá pela prática da participação.

A concepção *democrática-participativa* fundamenta-se na relação entre direção e participação. As decisões são tomadas no coletivo e discutidas por todos que se sentem responsáveis por objetivos comuns. Suas características são: definições do objetivo “sócio-político-pedagógicos” pela própria equipe escolar; articulação da direção e da participação; qualificação e competência profissional; objetividade da gestão escolar; acompanhamento e avaliação sistemática; compreende a organização do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola como cultura. Esta concepção analisa a escola enquanto estrutura subjetiva composta pelas interações entre as pessoas e seus significados socialmente produzidos.

“As concepções de gestão escolar refletem, portanto, posições políticas e concepções de homem e sociedade” (LIBÂNEO, 2001, p. 100).

A óptica fragmentada apresentada pela administração na gestão é substituída pela óptica organizada e pela visão de conjunto. Da administração para a gestão, há a superação da limitação de responsabilidade para sua expansão; há a substituição da delimitação de atuação de tarefas independentemente dos processos e dos resultados pela orientação das ações voltadas aos processos. O enfoque da eficiência seguindo manuais é superado pelo enfoque da eficácia orientado por princípios. A simplificação do processo como um todo é superado pelo reconhecimento e aceitação da complexidade que envolve o processo de ensino e aprendizagem.

Para Libâneo (2004), a gestão democrática e participativa pressupõe uma tomada de decisões cooperativa e participativa e isso depende da capacidade de liderança de quem está na direção ou coordenação da unidade escolar.

A gestão, portanto, é que permite superar a limitação da fragmentação e da descontextualização e construir, pela ótica abrangente e interativa, a visão e orientação de conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes, necessariamente, portanto, constitui ação conjunta de trabalho participativo em equipe. (LÜCK, 2006a, p. 43)

Encontramos, nos documentos oficiais nacionais e internacionais da década de 1990, a revalorização da gestão educacional e escolar. E, juntamente com essa revalorização, voltamos ao entrave terminológico inicial do texto: administração ou gestão?

Alguns autores contemporâneos como Libâneo (2001; 2004), Lück (2006a,b,c,) Oliveira (2001), entre outros, adotam a terminologia gestão escolar e assumem o

compromisso com a mudança de concepção da organização escolar orientada por princípios mais democráticos e participativos. É uma nova óptica de organização e direção das instituições escolares, enfatizando os processos de transformação de atuação na escola.

Optamos pela terminologia gestão escolar por concordar com as idéias dos autores contemporâneos, principalmente com Lück (2006a, b, c) ao considerar que o conceito de gestão supera os limites do conceito de administração. Na série *Cadernos de Gestão*, Lück (2006a, b, c) esclarece que a gestão educacional abrange o nível macro do sistema de ensino e a gestão escolar pertence ao campo micro, referindo-se à ação desenvolvida na escola; e que ambas “constituem-se em área estrutural de ação na determinação da dinâmica e da qualidade do ensino” (LÜCK, 2006a, p. 15). A gestão escolar é o processo de gerir a dinâmica da escola como um todo em coordenação com o sistema de ensino, com as diretrizes e as políticas públicas educacionais vigentes e a realidade em que a escola está inserida. É a afirmação do compromisso com a democracia e com métodos que proporcionem condições para a construção da autonomia pela unidade escolar.

A superação da visão burocrática e hierarquizada de funções e posições, evoluindo para uma ação coordenada e horizontalizada, passa, necessariamente, pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento da totalidade dos membros do estabelecimento de ensino, na compreensão da complexidade do trabalho educacional e percepção da importância da contribuição individual de todos, em articulação com os demais, para a realização dos objetivos comuns da educação e da organização coletiva. (LÜCK, p. 91, 2006a)

Ao incorporar a proposta de mudança paradigmática, sabemos que o paradigma anterior não desaparece totalmente e serve de base para a emergência de uma nova proposta. Assim, a mudança paradigmática fomenta, na gestão escolar, a adoção de práticas interativas, participativas e democráticas, em que todos (professores, alunos, funcionários, comunidade externa) tornam-se ativos na rede de contradições que envolve o cotidiano escolar: saberes, poderes e fazeres.

Libâneo (2004, p. 33) analisa que as atuais políticas educacionais necessitam de ressignificação, pois esta supõe análise ampla das transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas, que caracterizam o mundo contemporâneo. As reformas educacionais dos últimos 20 anos corroboram com a recomposição do sistema capitalista mundial e com a globalização, situação que “incentiva um processo de reestruturação global da economia regido pela doutrina neoliberal”.

As formas de organização e gestão da escola se reestruturaram diante da nova ordem produtiva capitalista, da globalização da economia, as políticas econômicas e sociais, dos avanços tecnológicos, ajustando a educação escolar ao modelo de desenvolvimento capitalista que se consolida na sociedade contemporânea.

Para Libâneo (2001), o impacto dessas transformações, nos sistemas de ensino e nas escolas, altera o perfil de formação geral e profissional dos alunos, muda os currículos e as formas de gestão das escolas, proporciona a participação e altera as funções e responsabilidades dos docentes. Agências financiadoras internacionais, como o Banco Mundial, estabelecem, como princípios e estratégias de ação, a autonomia da escola, a descentralização, a avaliação dos sistemas, o planejamento e a gestão escolar democrática. Concordamos com o autor quando este afirma que princípios e estratégias de ação democráticas e participativas não irão se consolidar no cotidiano escolar por meio de imposições, mas, sim, por meio da conscientização dos seus sujeitos.

É essencial para área educacional a conscientização sobre os vários conceitos que envolvem a gestão escolar. Da opção ideológica que fizermos, serão engendradas relações oriundas das políticas educacionais vigentes que afetarão crenças, atitudes e comportamentos, uma vez que a ideologia faz amar, crer ou repudiar novos horizontes de ações no campo educacional, entre outros. Isso certamente refletirá no âmbito escolar. Desse modo, refletir sobre os conceitos que permeiam a gestão escolar torna-se, a nosso ver, essencial.

Na gestão escolar, a passagem da ação individual para a coletiva ocorre com a superação da orientação de processos individuais pela consciência da responsabilidade coletiva e social. A autonomia deixa de ter um aspecto individualista para privilegiar a conquista da ação comunicativa que requer a pluralidade de saberes e de ações políticas coletivas baseadas em consensos democráticos dos quais não podemos abdicar, num estado democrático de direito. A competência técnica individual alia-se à competência social.

Como forma de ação democrática, o controle social da administração pública representa-se como um dos elementos mais importantes da democracia. A democracia não constitui um estágio, mas é construída como processo pelo qual a soberania popular vai controlando e aumentando seus direitos e deveres. Trata-se de um processo prolongado, implicando avanço muito grande na sociedade quanto à conscientização da responsabilidade coletiva e participativa que envolve as ações das políticas públicas educacionais.

Desse modo, quanto mais coletiva é a decisão, mais democrática ela é. Qualquer conceito de democracia, aliás, há vários deles, importa ressaltar o grau crescente de coletivização das decisões tomadas horizontalmente. Quanto mais o interesse geral envolve

um conjunto de decisões, mais democráticas elas são. O Estado e o Governo podem promover processos de democratização ou de antidemocratização. Dessa forma, quanto menos interesses coletivos, menor coletivização há nas decisões e, portanto, mais verticalidade nas tomadas de decisões, o que evidencia um governo menos democrático ou nada democrático.

Antes de analisarmos especificamente a gestão escolar, faz-se necessário tecermos um breve comentário sobre a gestão educacional que, em campo macro (sistema), influencia a gestão escolar na área micro (escola). A gestão educacional articula o sistema com a escola proporcionando sua interação. Lück (2006a, p. 111) esclarece que:

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e as políticas educacionais públicas, para implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados).

A autora analisa a diferença entre administração e gestão escolar, e afirma que a gestão supera a administração. Acrescenta que bons processos de gestão dependem de ações administrativas e que ambas se inter-relacionam. Diferenciam-se na mudança da hierarquização e burocratização para a coordenação e horizontalização. Na gestão, o relacionamento impessoal cede espaço para o relacionamento interpessoal. A hierarquização verticalizada (subordinada) é superada pela horizontalização do relacionamento pela coordenação.

A uniformidade das partes, na formação do todo, é superada pela diversidade para a formação plena da unidade pautada no consenso, que requer valores democráticos geridos pelas competências assumidas pelos partícipes em cada área de atuação, privilegiando-se sempre a horizontalidade na tomada de decisões. Desse modo, esta diversidade é valorizada, bem como necessária. Assim, a departamentalização, a divisão de tarefas e a especialização são superadas pelas responsabilidades que devem ser compartilhadas entre todos os partícipes do processo gestacional.

O foco estará no desenvolvimento, na aprendizagem e na construção da organização, buscando a unidade de trabalho superando o dever ser das normas e regulamentos frutos das idéias positivistas dos séculos 17 e 19, e que perduram ainda hoje em certos âmbitos escolares, pautadas em políticas públicas autoritárias e anacrônicas. Para Silva

Júnior (1990), isso ocorre quando o administrador da educação não se identifica com a sua condição de educador, desconhecendo sua prática educativa (pedagógica) no ambiente escolar.

Barroso (2003, p. 11) analisa que a gestão escolar atravessa um momento de profundas transformações que objetivam “alargar e redefinir o conceito de escola; reconhecer e reforçar a autonomia; promover a associação entre escolas e a sua integração em territórios educativos mais vastos; adoptar (*sic*) modalidades de gestão específicas e adaptadas à diversidade das situações existentes”.

A gestão escolar deve se orientar por competências pedagógicas e promover processos sociais de aprendizagem significativa. Assim, há necessidade de formação de comunidades escolares coesas e comprometidas com a busca da educação de qualidade para todos que a requeiram tenham-na com equidade: escolas que estruturam sua cultura organizacional nos pilares da participação que garantam o envolvimento de todos com iguais oportunidades de decidirem sobre o projeto pedagógico a ser elaborado e implantado, colaborando conjuntamente para a superação das dificuldades do processo educacional.

O processo de democratização e a participação na gestão escolar encontram amparo legal na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a). Nestes documentos, há referências à necessidade de ação coletiva e compartilhada, oportunizando, para isso, mecanismos para a construção da autonomia, o desenvolvimento de equipes de trabalho e a possibilidade da gestão escolar compartilhada.

A educação é a apropriação da cultura humana produzida no decorrer do processo histórico. A escola é a instituição que provê a educação de maneira sistematizada. Diante disso, a escola pública básica deve voltar-se para o atendimento da classe trabalhadora, tendo como principal objetivo a garantia que dela sairá o educando cidadão cômico de seus deveres e obrigações sociais. Neste sentido, a gestão escolar é a prestadora de uma especificidade que a diferencia da administração empresarial, cujo objetivo, não raro, é somente o lucro. A gestão escolar democrática e participativa sustenta-se no pressuposto de que o ser humano é um ser social que se desenvolve, na interação com outras pessoas, e a educação é um processo: interativo, social e dialógico que abrange vários graus de complexidade que vão do individual ao coletivo, passando pela co-responsabilidade em que todos devem ser atores-educadores no processo gestacional.

No caso da gestão da escola, corresponde a dar vez e voz e envolver na construção e implementação do seu projeto político-pedagógico a comunidade escolar como um todo: professores, funcionários, alunos, pais e até mesmo a comunidades externa da escola, mediante uma estratégia aberta de diálogo e construção do entendimento de responsabilidade coletiva pela educação. (LÜCK, p. 81, 2006a)

A gestão escolar supera a administração na passagem da centralização da autoridade para a descentralização. A construção de mecanismo externo de controle é superada pela construção de mecanismos de autonomia; a tomada de decisão desvinculada da ação é superada pela tomada de decisão próxima da realidade; as competências técnicas especializadas são substituídas por competências técnico-políticas. Lück (2006a) analisa essa superação e afirma que se passa da burocratização e da hierarquização à coordenação e horizontalização.

Ao incorporar o conceito emergente de gestão escolar, Melo (2001) indica – como premissa fundamental, que a escola se torne realmente um instrumento de transformação social – os processos de construção da autonomia; a descentralização do poder; a representatividade social dos conselhos e colegiados; o controle social da gestão educacional; a escolha de dirigentes escolares por processo de eleição; a inclusão de todos os segmentos da comunidade escolar.

Spósito (2001, p. 54) analisa que a democratização da gestão escolar caminha paralelamente à luta dos setores mais progressistas da área educacional. “Mas a gestão democrática poderá constituir um caminho real de melhoria da qualidade de ensino se ela for concebida, em profundidade, como mecanismo capaz de alterar práticas pedagógicas”.

Ferreira (2001) reafirma a transição paradigmática em que vivemos, na sociedade contemporânea, e propõe como pressupostos fundamentais para o desenvolvimento da cidadania: a gestão democrática; a construção coletiva do projeto político pedagógico e o incentivo à autonomia das unidades escolares. Para a autora, somente assim poderemos desenvolver a cidadania no cotidiano escolar.

Portanto, podemos concluir que vivemos um período de mudança paradigmática – que orienta a gestão democrática educacional como paradigma emergente – deve superar as concepções taylorista e fordista, norteadoras dos estudos de administração educacional. Estas, durante décadas, engendraram um modelo educacional que privilegiava a racionalidade técnica em função da divisão promovida entre pensamento e ação. Isso gerou, como consequência, a atual postura de vários educadores no âmbito escolar, não raro, centrada ora nos conteúdos, ora nas atividades, pouco preocupados com a relação entre o

aluno e o conhecimento historicamente acumulado, o que torna o processo de ensino e aprendizagem artificial, conformista e desvinculado da realidade discente. Urge abdicar, então, o modelo de administração escolar baseado na estrutura verticalizada e hierarquizada e fomentar o modelo de mudanças balizado na participação e criatividade.

Desse modo, acreditamos que a gestão escolar democrática constrói-se coletivamente por meio da participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo, possibilitando melhor qualidade de ensino. Portanto, é necessário que, no cotidiano das escolas, dirigentes e dirigidos participem de todas as discussões que envolvem tomadas de decisões relativas ao projeto pedagógico em vigor, tanto nas reuniões previstas no calendário escolar como e nas salas de aula, e outros espaços escolares.

O processo democratização dos sistemas de ensino e da escola proporciona o aprendizado e a vivência da participação nas tomadas de decisão. Este processo de construção coletiva precisa considerar a especificidade e possibilidades reais que cada sistema e cada unidade escolar pode oferecer.

A gestão democrática, na escola, não se efetivará por decreto, portarias ou resoluções, mas pelo processo de participação coletiva dos envolvidos no processo educativo. É a garantia de mecanismos e condições para participação, descentralização e compartilhamento, mesmo sendo a escola um espaço de contradições e diferenças em que se englobam relações de poder, participação e trabalho coletivo. Essas duas últimas são alcançadas por meio da pedagogia do diálogo e do respeito às diferenças.

Democratização, como vimos, é um processo cultural de reestruturação da unidade escolar e seus processos, articulando-os com as relações sociais mais amplas, valorizando diferentes segmentos das comunidades escolar, local, regional e governamental. “A construção de um processo de gestão democrática implica repensar a lógica de organização e participação na escola” (BRASIL, 2004e, p. 46). Ratificamos: para que isso ocorra, são necessárias políticas educacionais pluralistas em que a comunicação seja efetivamente garantida entre as instâncias superiores e as instituições escolares.

A gestão escolar democrática e participativa só terá realmente significado se centrar esforços para melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, isso exige dos envolvidos alto grau de profissionalismo.

Acreditamos que pensar na gestão democrática e participativa da escola pode contribuir para a transformação social, não como visão redentora proposta por movimentos anteriores, mas ao proporcionar que as camadas populares tenham acesso ao saber historicamente acumulado, a fim de que desenvolvam a consciência crítica e sejam ouvidas.

Em síntese, conforme ressaltamos, a terminologia “gestão escolar” surge associada à idéia de democratização e participação. Assim, o diretor não é mais o único responsável pela organização escolar, mas aquele que realiza a articulação da equipe escolar de modo que esta se envolva e promova a melhoria do processo educativo.

Transformar o modelo autoritarista – que perdura por décadas na administração escolar – em modelo de gestão participativa não acontecerá de uma hora para outra, mas o paradigma atual pode assegurar algo mais amplo e mais adequado para que as questões educacionais sejam pautadas em relações efetivamente democráticas que promovam, no âmbito escolar, realmente, a tomada de decisões com autonomia.

Diante do referencial teórico apresentado, nos cabe ainda destacar quem é o gestor escolar. A formação inicial, em nível superior, de gestores escolares esteve, desde a reforma do curso de Pedagogia, afetada a esse âmbito de formação, mediante a oferta da habilitação em Administração Escolar. Na década de 1970, o Ministério da Educação propunha que todos os cargos de diretor de escola viessem a ser ocupados por profissionais formados neste curso. No entanto, com a abertura política na década de 1980 e a introdução da prática de eleição para esse cargo, diminuiu acentuadamente a procura desses cursos que, por falta de alunos, tornaram-se inviáveis. Houve, no entanto, um movimento no sentido de ofertar cursos de especialização em gestão educacional, muito procurado por profissionais já no exercício dessas funções, porém, com um número relativamente pequeno de vagas.

Para entendermos melhor essa situação, precisamos analisar que o curso de Pedagogia tem sido, desde há algumas décadas, com maior ou menor intensidade, dependendo do momento histórico, o responsável pela formação inicial dos profissionais para a Educação Básica que deverão atuar na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, além do gestor, aqui entendido como profissional de educação para administração das unidades escolares. A formação do gestor, na habilitação Administração Escolar do curso de Pedagogia, processou-se nos termos da Resolução n.º 02/69, até o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Entretanto, esse curso de formação sempre foi objeto de questionamento dos educadores, desde sua organização, nos termos do Decreto 1190, de 1939, pelo caráter enciclopédico, até sua fragmentação em habilitações.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), houve o suprimento das habilitações, oferecendo duas possibilidades de formação do profissional para administração educacional: graduação no Curso de Pedagogia ou em curso de pós-graduação, conforme explicito no Artigo 64. Com a publicação das Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, em 15 de maio de 2006, houve o enfoque na formação do licenciado para as séries iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil em detrimento da formação do bacharel, cientista da educação. Contudo, não são impeditivas da formação do gestor escolar, como canhestamente afirma o Artigo 14, reforçando uma contradição interna.

Consideramos que as diretrizes descartaram o bacharelado, dispondo que o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos do Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Artigo 4.º). Para completar, o parágrafo único deste artigo desenha o perfil de um superprofessor, que desempenha as tarefas de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares; produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

Esta proposta não atendeu às expectativas da comunidade acadêmica, pois

um curso de graduação em Pedagogia que forme para a educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e para o exercício profissional nas diferentes funções do magistério: gestão, supervisão, planejamento e orientação educacional; profissionais preparados para o atendimento aos alunos com necessidades especiais, formados em cursos presenciais com duração de quatro anos e com um mínimo de 3200 horas em instituição que congregue ensino, pesquisa e extensão. (Texto Gerador, VII Congresso Estadual de Formação de Educadores, 2002)

Para completar, o Artigo 5.º, com 16 incisos, dispõe sobre ao que deve estar apto o egresso do curso de Pedagogia: atuar com ética e compromisso; contribuir para o desenvolvimento, educar, cuidar de crianças de zero a cinco anos; desenvolver e fortalecer a aprendizagem de crianças do Ensino Fundamental e daquelas que não tiveram acesso na idade própria; trabalhar em espaços escolares e não escolares; respeitar e reconhecer necessidades e manifestações *físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos*; ensinar, diferentes disciplinas de *forma interdisciplinar*; domínio das tecnologias de informação, relacionar as linguagens dos meios de comunicação; facilitar relações de cooperação entre a instituição, família e comunidade; contribuir para superar exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, etc.; respeitar diferenças de natureza ambiental-ecológica, mostrar consciência da diversidade; desenvolver trabalho em equipe, estabelecer diálogo entre a área educacional e diferentes

áreas do conhecimento; realizar pesquisas, saber utilizar instrumentos próprios para construção do conhecimento; estudar e aplicar criticamente as diretrizes; na ação docente com indígenas, promover o diálogo entre conhecimentos, modos de vida.

Em dois incisos, faz referência à gestão: participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico (Inc. XII). Participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares (Inc. XIII).

Entretanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) dispõe no Artigo 13, em sete incisos, as incumbências do professor, bem mais concisas e menos abrangentes:

- I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III. zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV. estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V. ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

As Diretrizes, sem distinção adequada dos perfis do licenciado e do bacharel, mascaram a clareza entre seus atributos específicos e caráter complementar para a formação do Pedagogo, pois esta profissão requer formação teórico-prática sólida, visão política e competência que, de forma alguma, significa volta ao currículo enciclopédico.

Outro ponto que merece destaque nesta discussão é que as Diretrizes (BRASIL, 2006), não incluindo, de início, o Artigo 14, não oferecia abertura para a formação dos profissionais e gestores da educação prevista no Artigo 64 da LDBEN (BRASIL, 1996), no curso de Pedagogia, licenciatura. A possibilidade de formá-los estaria somente na segunda opção: cursos de pós-graduação. Devido à reação de alguns conselheiros, associações e sindicatos, foi incluído o Artigo 14, que assegura a formação dos profissionais da educação nos termos do Artigo 64 da LDBEN (BRASIL, 1996) “em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação”.

A estrutura apresentada pelas Diretrizes (BRASIL, 2006) dá abertura para outras formas de organização não disciplinar, do curso de Pedagogia tende para um currículo integrado. A carga horária mínima deve ser 3.200 horas (Artigo 7.º), sem determinação do número de anos do curso, o que facilita seu aligeiramento e a formação de técnicos, não de educadores, dificultando e até inviabilizando a formação acadêmica do gestor escolar se as instituições não criarem espaços para reflexão sobre o currículo e sua execução.

Diante do exposto, cabe-nos questionamentos: é possível formar o pedagogo em um período curto de duração com a proposta curricular prevista nas Diretrizes? Como formar o gestor escolar?

As Diretrizes (BRASIL, 2006) contribuíram para o término das habilitações, mas não contribuem plenamente para viabilizar a formação do gestor escolar e demais profissionais da educação, como prevê a LDBEN (BRASIL, 1996), devido aos fatores que destacamos: definição inadequada do perfil do pedagogo; contradição interna: confusão entre licenciatura e bacharelado em oposição ao Artigo 1.º; falta de definição do número de anos de duração do curso; insinuação de programas de formação interdisciplinar e de organização curricular integrada para um contexto que ainda privilegia a disciplinaridade; abordagem transdisciplinar do conhecimento e uma formação interdisciplinar.

Temos como hipótese que, embora as Diretrizes não impeçam a formação do gestor nos diferentes cursos de Pedagogia, não há garantia de sua concretização. Assim, concluímos com mais uma indagação sobre a formação do gestor escolar: os atuais cursos de Pedagogia conseguirão formar o pedagogo-professor e o gestor escolar? E ainda completamos com mais um questionamento: os atuais cursos de Pedagogia conseguirão formar o pedagogo-professor e o gestor escolar para o desafio de construir a escola inclusiva?

Depois de analisarmos o referencial teórico sobre gestão escolar por nós adotado e realizarmos uma reflexão sobre as atuais propostas para formação deste profissional, propomo-nos a analisar a relação entre a gestão escolar e a educação inclusiva.

3.6 A relação entre gestão escolar e a educação inclusiva

O diretor coordena, organiza e gerencia todas atividades da escola, auxiliado pelos demais componentes do corpo de especialistas e de técnicos-administrativos, atendendo às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola assumidas pela equipe escola e pela comunidade. (LIBÂNEO, 2001, p. 102)

O objetivo deste item é apresentar teoricamente a relação entre a gestão escolar e a proposta política de educação inclusiva, eixo central do trabalho. A escola regular vem recebendo alunos com deficiência, porém, diante dessa situação, algumas questões emergem, principalmente com relação ao processo de ensino e aprendizagem, pois a educação inclusiva é aquela que atende a todos com qualidade e eficiência pedagógica, indo além da mera socialização. Uma delas é: qual é, então, a relação entre a gestão escolar a educação inclusiva?

Trabalhos que articulem a gestão escolar e a educação inclusiva são escassos devido ao tema ser recente. Diante da problemática, utilizaremos como referências básicas para o desenvolvimento do texto os escritos de Brasil (1997); Brasil (1998); Sage (1999); Brasil (2000); Aranha (2001); Brasil (2001b); Tezani (2004); Sant’Ana (2005); Carneiro (2006) e Brasil (2007).

A proposta de educação inclusiva fundamenta-se numa filosofia que aceita e reconhece a diversidade na escola, garantindo o acesso a todos à educação escolar, independentemente de diferenças individuais. O valor principal que norteia a idéia da inclusão está calcado no princípio da igualdade e diversidade, concomitante com as propostas de sociedade democrática e justa.

A educação inclusiva fundamenta-se na concepção de educação de qualidade para todos, respeitando a diversidade dos alunos e realizando o atendimento às suas necessidades educativas. Isso implica adaptações diante das diferenças e das necessidades individuais de aprendizagem de cada aluno.

Aranha (2001, p. 1) analisa que a “construção de uma sociedade democrática passa pela construção da inclusão social das pessoas com necessidades especiais”. Além dos vários debates sobre o tema, há necessidade de que sejam adotados mecanismos de alteração no sistema, ou seja, no contexto político-administrativo, para que esta proposta realmente se efetive.

A autora explica que, diante da situação em que se encontra a educação nacional, o processo de descentralização do poder é imprescindível, pois a aproximação dos cidadãos das instâncias decisórias é necessária para implementação da proposta de educação inclusiva. Isso nos reporta à reflexão sobre a importância da municipalização como fator de aproximação da comunidade à escola. Segundo a mesma:

De natureza político-administrativa, a municipalização veio aproximar, dos cidadãos, a instância decisória quanto aos rumos a imprimir à vida na comunidade. Aproximou, também, a instância do controle social sobre a execução das direções escolhidas e das decisões tomadas. (ARANHA, 2001, p. 5)

Para a autora, uma das possibilidades de construção da escola inclusiva é a aproximação dos sujeitos (comunidade interna e externa). Afirma ainda que, diante da descentralização do poder, a municipalização pode proporcionar a aproximação da comunidade e da escola. Sendo a gestão escolar democrática e participativa responsável pelo envolvimento de todos que, direta ou indiretamente, fazem parte do processo educacional. Assim, o estabelecimento de objetivos, a solução de problemas, os planos de ação e sua execução, o acompanhamento e a avaliação são responsabilidades de todos.

A participação é a associação do trabalho. É a cooperação, entre pessoas, na tomada de decisões relativamente ao encaminhamento e posteriores ações que se façam necessárias. “O conceito de gestão, portanto, parte o pressuposto de que o êxito de uma organização social depende da mobilização da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um ‘todo’ orientado por uma vontade coletiva” (LÜCK, 2006c, p. 22).

A gestão escolar democrática e participativa proporciona à escola se tornar mais ativa e suas práticas devem ser refletidas na e pela comunidade. A participação, em educação, é muito mais do que dialogar, é um processo lento, conflituoso, em que conhecer os conflitos e saber mediá-los torna-se fonte precípua. Por isso, é necessário ouvir pais, comunidade e órgãos de representação. Esses são caminhos que devem ser trilhados pelos educadores que almejem a construção da educação inclusiva. “A implementação de práticas alternativas de organização e gestão da escola depende bastante da atuação da direção e da coordenação pedagógica da escola” (LIBÂNEO, 2001, p. 87).

Gestores escolares são essenciais na estrutura e no funcionamento do sistema educacional, pois “é responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico da escola, portanto, necessita de conhecimentos tanto administrativos quanto pedagógicos” (LIBÂNEO, 2001, p. 87).

Para Silva Júnior (1993, p. 77-78), o gestor é “alguém que dirige o esforço coletivo dos professores, orientando-os para o fim comum, ou seja, o domínio do saber escolar por seus alunos”. É o líder da organização escolar, sua função é coordenar e trabalhar junto com a equipe de gestão, para que possam alcançar os objetivos da escola, não a desvinculando da interação com a comunidade e com a sociedade. Deve ser capaz de propor e

realizar as mudanças pertinentes ao cumprimento da função social escolar, visando à construção de uma sociedade realmente democrática.

A prática de gestores envolve capacidade de articular e resolver os problemas de ordem administrativa e pedagógica; lidar com os relacionamentos; comandar a escola a partir das normas estabelecidas pelo sistema; considerar os fatores e as pessoas e constituir identidade (TEZANI, 2004).

Sabemos que educação inclusiva é um dos novos desafios impostos à gestão escolar, em face das novas demandas que a escola enfrenta, no contexto de uma sociedade que se democratiza e se transforma. Concluímos que a escola se encontra, hoje, no centro de atenções da sociedade, porque se reconhece que a educação, na sociedade globalizada e economia centrada no conhecimento, constitui grande valor estratégico para o desenvolvimento de qualquer sociedade, assim como condição importante para a qualidade de vida das pessoas.

A exigência atual sobre a escola é que esta seja competente e demonstre ao público essa sua competência, por meio de bons resultados de aprendizagem obtidos por seus alunos e ainda faça bom uso de seus recursos, como também começa a se dispor a contribuir para a realização desse processo, assim como a decidir sobre os mesmos.

Esse contexto altera concepções no contexto escolar, no sentido e na concepção de educação, de escola e da relação escola/sociedade, que se tem. Diante disso, a gestão escolar precisa, em muitos casos, reorganizar a escola, assim como articular seu talento, competência e energia humana, de recursos e processos, com vistas à promoção de experiências de formação de seus alunos, capazes de transformá-los em cidadãos participativos da sociedade. Para Lück (2006a, b, c), a descentralização, a democratização da gestão escolar e a construção de sua autonomia são fatores decisivos nesse processo.

Acreditamos que, para aprimorarmos o estudo sobre a relação entre gestão escolar e educação inclusiva, se faz necessário analisar o conteúdo de alguns documentos oficiais que tratam sobre o tema, que faremos no próximo item do trabalho.

3.6.1 O que dizem os documentos oficiais

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo

apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (BRASIL, 1997, p. 5)

A relação entre a gestão escolar e a educação inclusiva é uma proposta nova de trabalho e pode ser observada em alguns documentos oficiais (nacionais e internacionais). Em alguns casos, essa relação não está explícita; mas nas entrelinhas dos documentos.

Nossa proposta foi realizar, então, um estudo dos documentos que consideramos relevantes e que garantem o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular e que mencionem o papel da gestão escolar de forma processual.

Iniciaremos a análise das relações entre gestão escolar e a educação inclusiva com a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, promulgada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. A mesma estabelece, no Artigo 26, que a educação é um direito de todos; deve ser gratuita; o ensino fundamental (elementar) obrigatório; o ensino técnico e profissional generalizado e o ensino superior aberto a todos em plena igualdade.

A educação é afirmada pelo documento como fator essencial à expansão da personalidade humana e reforço dos direitos do ser humano, pois só assim esse será capaz de compreender, tolerar e realizar laços de amizade com seus pares e com as demais nações, promovendo assim a manutenção da paz.

O último item sobre educação do documento ressalta que cabe aos pais o direito de escolher o gênero de educação a darem aos seus filhos. O documento é importante para ressaltar a educação como direito de todo cidadão, sendo gratuita e obrigatória no ensino fundamental (elementar) sem discriminação de raça, cor, credo ou deficiência.

Ao continuarmos nosso estudo, durante a Conferência de Jomtien realizada, em 1990, na Tailândia, foi promulgada a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (BRASIL, 1990). Participaram da assinatura do documento e se comprometeram, com suas diretrizes, vários países, inclusive o Brasil. A diretriz que norteia o conteúdo do documento consiste em satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos os alunos.

A proposta de universalização do ensino com qualidade e redução da desigualdade, tornam-se fatores seminais à educação: o combate da discriminação, o comprometimento com os excluídos, a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência e a garantia do acesso ao sistema educativo regular.

Diante da proposta que demanda atenção referente à qualidade da educação atendendo a diversidade, procuramos localizar, no documento citado, o que é dito sobre o papel da gestão escolar: respeito à diversidade e fortalecimento de alianças com as autoridades educacionais para proporcionar a educação com equidade. “Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação...” (BRASIL, 1990, p. 5).

O documento apresenta o gestor escolar como um dos responsáveis a promover o fortalecimento de alianças para a promoção da educação para todos. Não desresponsabilizando os governos: federal, estadual e municipal quanto ao oferecimento de recursos humanos e materiais para consolidação da proposta.

Merece destaque, diante do fio condutor do trabalho, o item 19 do documento: “III – melhor capacitação dos administradores públicos e o estabelecimento de incentivos para reter mulheres e homens qualificados no serviço público” (BRASIL, 1990, p. 13).

Sabemos que a capacitação tem um papel precípuo para se dar uma resposta educativa à altura das exigências da atualidade e, neste ponto, o documento enfatiza que a formação continuada dos educadores é essencial para oferecer uma resposta educativa com qualidade.

O item 24 do documento apresenta a prioridade de aperfeiçoar a capacidade gerencial, assim, “tanto o pessoal de supervisão e administração quanto os planejadores, arquitetos de escolas, os formadores de educadores, especialistas em currículo, pesquisadores, analistas etc. são igualmente importantes para qualquer estratégia de melhoria da educação básica” (BRASIL, 1990, p. 14).

Concluimos – com o estudo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1990) – que são apontados os sujeitos responsáveis pela mudança e a necessidade da formação em exercício para todos os envolvidos no processo de garantia das necessidades básicas de aprendizagem para todos.

A Conferência Mundial de Salamanca (Espanha) destacou, entre outros elementos: acesso e qualidade relativamente à educação. Esta conferência foi realizada em 1994, sendo promulgada a *Declaração de Salamanca: sobre princípios, política e prática em educação especial* (BRASIL, 1997). Assinaram-na e se comprometeram, com suas diretrizes, vários países, inclusive o Brasil. A diretriz que norteia esse documento baseia-se na criação de condições para que os sistemas de ensino possibilitem a construção de escolas inclusivas.

Reafirma o compromisso com a educação para todos e reconhece a necessidade de alterações nos sistemas de ensino e nas escolas para que a educação inclusiva se efetive. Diante desta perspectiva, a gestão escolar tem papel fundamental no processo de construção da educação inclusiva. Deveria colaborar para o desenvolvimento de procedimentos administrativos e pedagógicos mais flexíveis; uso racional dos recursos instrucionais; diversificação das opções de aprendizagem; mobilização de auxílios; desenvolvimento de ações que proporcionem o relacionamento dos pais, da comunidade e da escola. “Uma administração escolar bem sucedida depende de um envolvimento ativo e reativo de professores e do pessoal e do desenvolvimento de cooperação efetiva e de trabalho em grupo no sentido de atender as necessidades dos estudantes” (BRASIL, 1997, p. 9).

Aos gestores escolares, segundo o documento, cabe a responsabilidade de promover atitudes positivas e cooperativas entre a comunidade interna e externa da escola com relação à educação inclusiva.

No item (c), Recrutamento e Treinamento de Educadores, encontramos a especificação de se privilegiar a preparação apropriada de todos os educadores para que o progresso da educação inclusiva se concretize. Essa proposta de formação deveria ocorrer nos cursos de graduação e em programas de educação continuada ou em serviço, assim,

o conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades, etc. (BRASIL, 1997, p. 10)

Os programas de formação para a educação inclusiva, de acordo com o documento, deveriam exercitar a autonomia e as habilidades de adaptação do currículo no sentido de atender às necessidades especiais dos alunos. Conforme Carneiro (2006, p. 38), esses itens

abordam claramente o papel dos diretores como agentes promotores da inclusão, criando condições de atendimento adequado a todas as crianças transformando a administração escolar em uma gestão participativa e democrática, em que toda a equipe escolar seja responsável pelo bom andamento da escola e pela satisfação das necessidades de todos os alunos.

Ao avançarmos no estudo, em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei n.º 9394/96 (BRASIL, 1996), que avança na área da educação especial destinando um capítulo específico para esta modalidade de ensino e

estabelecendo que o ensino do aluno, com necessidade educacional especial, aconteça preferencialmente na rede regular de ensino.

O Artigo 58 estabelece que a educação especial deve ser oferecida no ensino regular para os alunos com necessidades educacionais especiais. O Artigo 59 estabelece a reorganização social para atendimento das pessoas com igualdade, quanto às mais complexas e diversas diferenças, físicas ou cognitivas.

A questão da diversidade está estabelecida na referida Lei, uma vez que garante o acesso e a permanência de todos na escola. Faz referência à valorização dos profissionais da educação e à gestão democrática como uma das propostas para valorização dos profissionais da educação.

Na Lei (BRASIL, 1996), encontramos a regulamentação da gestão democrática das escolas públicas e a transformação do Projeto Político-Pedagógico delineando-se como um instrumento de inteligibilidade e fator de mudanças significativas. O Artigo 14 estabelece os princípios da gestão democrática, pois garante “a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”. Com o estabelecimento da Lei, é expressa a participação de todos na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar. Desta monta, acreditamos que, quando todos participam e se sentem responsáveis bem como comprometidos com aquilo que fazem, concretiza-se a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar. O primeiro passo efetivo deve garantir a gestão democrática e participativa como um dos possíveis caminhos à construção da escola inclusiva.

A gestão democrática e participativa pressupõe a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da escola, por se tratar de um trabalho conjunto. Conforme estabelecido, na LDBEN (BRASIL, 1996), a participação na construção coletiva do documento está assegurada, pois reconhece a escola como espaço de autonomia.

Para Silva Júnior (2002, p. 206), o Projeto Político-Pedagógico “indicará as grandes linhas de reflexão e de consideração mantenedoras de suas etapas de trabalho; consubstanciará os valores e critérios determinantes das ações a serem desenvolvidas nos diferentes núcleos da prática escolar”.

Construir coletivamente o Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar é proporcionar aos profissionais a oportunidade de exercitar a participação e de valorizar a autonomia da escola.

Carneiro (2006, p. 32) afirma que

o projeto pedagógico não pode se constituir como um fim em si mesmo. Ele é verdadeiramente o início de um processo de trabalho. A partir do projeto pedagógico a escola vai estruturando seu trabalho, avaliando e reorganizando suas práticas. Mais uma vez o papel do gestor se apresenta em destaque, uma vez que para estruturar, avaliar e reorganizar as práticas educativas é necessária uma liderança firme capaz de buscar os caminhos para tais encaminhamentos.

O Projeto Político-Pedagógico é o somatório dos valores que os membros da unidade escolar têm. As escolas com uma prática qualitativamente superior são aquelas que construíram tal documento de maneira coletiva e participativa.²⁵ Colocar em prática o Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar é um processo de ação-reflexão-ação que exige a participação de todo o colegiado.

A proposta de construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico é, portanto, fundamental para consolidação da gestão democrática e participativa na unidade escolar e assim construção da escola inclusiva, bem como o papel do gestor norteará esse processo, uma vez que ele é co-responsável pelo estabelecimento de uma rede de relações adequadas para que todos possam ter autonomia e participação.

A questão da autonomia merece destaque por estar em evidência na LDBEN (BRASIL, 1996). Para Silva Júnior (2002, p. 206), “a constituição da autonomia da escola pela via do projeto pedagógico, supõe a existência de condições para a prática do trabalho coletivo, entendido este como a valorização das pessoas e a relativização das funções”.

Conforme Barroso (1996, p. 185), a autonomia prevista na legislação incentiva o sistema a adotar um mecanismo que garanta tal pressuposto; no entanto, o que se observa no cotidiano escolar é a construção de um modelo de falsa autonomia, pois ela não pode ser construída, segundo o autor, de forma decretada. Para ele, a autonomia “afirma-se como expressão da unidade social que é a escola e não preexiste à acção (*sic*) dos indivíduos. Ela é um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes actores (*sic*) organizacionais numa determinada escola”.

O autor discute ainda que a autonomia da escola está atrelada à autonomia dos indivíduos que a compõe. Por isso, a especificidade da escola em construir a autonomia é um processo delicado, pois a articulação das características de cada um, mais a coletividade, diante da proposta de cultura da colaboração e da participação nas unidades escolares brasileiras, envolvem um processo de mudança.

²⁵ Conforme relatos do curso “Conselho de Escola”, promovido pelo Ministério da Educação no segundo semestre de 2006.

Construir a escola inclusiva significa articular democracia, participação e autonomia. Sua implementação não será um processo fácil, pois o compromisso em atender com qualidade e eficiência pedagógica a todos os alunos é um compromisso com a melhoria da qualidade educacional para todos, o que somente será concretizado com a consciência e a valorização dos fatos e das normas coletivas mediadas pela responsabilidade social. Só assim a escola cumprirá seu papel de transformação social.

Todavia, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), não encontramos qualquer referência à relação entre gestão escolar e educação inclusiva, apenas sugestões de ações.

Ao continuar, encontramos os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades especiais* (BRASIL, 1998), que fornecem subsídios para a prática pedagógica inclusiva. O documento normativo apresenta um conjunto de ações a serem desenvolvidas para garantir o acesso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Apresenta as adequações necessárias para que a escola se torne inclusiva e atenda às especificidades do ensino diante da diversidade.

As adaptações curriculares constituem-se em adequações satisfatórias para que o aluno – com necessidade educacional especial – tenha acesso ao processo de ensino e aprendizagem no ensino regular; para isso, é necessário rever alguns aspectos da educação escolar, como a “definição dos objetivos, no tratamento e desenvolvimento dos conteúdos, no transcorrer de todo processo avaliativo, na temporalidade e na organização do trabalho didático-pedagógico no intuito de favorecer a aprendizagem do aluno” (BRASIL, 1998, p. 13).

A construção da escola inclusiva, que perpassa pelo caminho das adaptações curriculares, deve ter como premissa que a inclusão consiste em um processo gradual, que requer ajuda ao aluno, à família e à comunidade escolar.

Destarte, cabe à equipe escolar adotar algumas medidas: elaboração de propostas pedagógicas com objetivos claros, que se baseiem nas especificidades dos alunos; identificar as capacidades da própria escola; organizar os conteúdos escolares de acordo com os ritmos de aprendizagens dos alunos; rever metodologias de ensino, de forma que essas auxiliem na motivação dos alunos; conceber a avaliação como processo visando ao progresso do aluno.

As adaptações curriculares pode ser subdivididas em dois níveis:

- Adaptações significativas ou de grande porte.

- Adaptações não significativas ou de pequeno porte.

A primeira é da responsabilidade de todos os envolvidos no processo educacional – aqui enfatizaremos os gestores. A segunda são ações específicas do professor em sala de aula.

As consideradas não significativas são pequenas ações que podem ser desenvolvidas sem grandes alterações no cotidiano escolar; as adaptações curriculares de pequeno porte são aquelas adotadas pelo professor em sala de aula, apoiado pela gestão escolar. Estão divididas em organizativas: organização de agrupamentos, organização didática e organização do espaço; relativas aos objetivos e conteúdos: priorização de áreas ou unidades de conteúdos, de tipos de conteúdos e de objetivos; seqüencialização, eliminação de conteúdos secundários; avaliativas: adaptação e modificação de técnicas e instrumentos; nos procedimentos didáticos e nas atividades: modificação de procedimentos, introdução de atividades alternativas previstas e de atividades complementares às previstas; modificação do nível de complexidade das atividades, eliminando componentes, seqüenciando a tarefa, facilitando planos de apoio, adaptação dos materiais; modificação da seleção dos materiais previstos; na temporalidade: modificação dessa para determinados objetivos e conteúdos previstos.

As adaptações curriculares, de grande porte, ou seja, as significativas, são aquelas adotadas pela gestão escolar para auxiliar na prática da educação inclusiva. As significativas englobam vários fatores do cotidiano escolar. Ressaltamos que ambas necessitam do apoio e da intervenção da gestão escolar. Estão divididas em:

- *Objetivos*: eliminação de objetivos básicos, introdução de objetivos específicos, complementares e/ou alternativos;
- *Conteúdos*: introdução de conteúdos específicos, complementares ou alternativos, eliminação de conteúdos básicos do currículo;
- *Metodologia e organização didática*: introdução de métodos e procedimentos complementares e/ou alternativos de ensino e aprendizagem, organização e introdução de recursos específicos de acesso ao currículo;
- *Avaliação*: introdução de critérios específicos de avaliação, eliminação de critérios gerais de avaliação, adaptações de critérios regulares de avaliação, modificação dos critérios de promoção e

- *Temporalidade*: prolongamento de um ano ou mais de permanência do aluno na mesma série ou ciclo (retenção).

Destacamos que o processo de adaptações curriculares de grande porte deve seguir os passos:

- Promover o registro documental das medidas adaptativas, adotadas para integrar o acervo documental do aluno, evitar que as programações individuais sejam definidas, organizadas e realizadas com prejuízo para o aluno em sua promoção, desempenho e socialização;
- Adotar critérios para evitar adaptações curriculares muito significativas, que impliquem a supressão de conteúdos expressivos e
- A eliminação de disciplinas ou de áreas curriculares completas.

Para a efetivação da proposta de construção da escola inclusiva, as adaptações curriculares devem estar especificadas em seus documentos, como Projeto Político-Pedagógico, Plano de Ensino, entre outros. Porém, garantir as adaptações curriculares apenas pelos documentos não garante a sua efetivação. Para que escola inclusiva seja construída, um sistema de apoio, envolvendo família, colegas, profissionais de diversas áreas, professores especialistas, recursos materiais e programas, faz-se necessário.

Mendes (2000) analisa que, se as devidas adaptações curriculares forem adotadas pela gestão escolar, poderão favorecer a educação inclusiva e, conseqüentemente, auxiliarão os aspectos administrativos e pedagógicos, proporcionando melhoria da qualidade do serviço educacional prestado. “Construir uma educação emancipadora e inclusiva é instituir continuamente novas relações educativas numa sociedade contraditória e excludente” (BRASIL, 2004c, p. 18).

Destacamos algumas características curriculares que facilitam a educação inclusiva: flexibilidade, ou seja, a não-obrigatoriedade de que todos os alunos atinjam o mesmo grau de abstração ou de conhecimento, num tempo determinado; a consideração que, ao planejar atividades para uma turma, deve-se levar em conta a presença de alunos com necessidades especiais e contemplá-los na programação; o trabalho ressignificado simultâneo, cooperativo e participativo, entendido como a participação dos alunos com necessidades especiais nas atividades desenvolvidas pelos demais colegas, embora não o façam com a

mesma intensidade, nem necessariamente de igual modo ou com a mesma ação e grau de abstração.

Portanto, as adaptações curriculares são medidas pedagógicas necessárias para a prática da educação inclusiva, em diversos âmbitos: projeto pedagógico, sala de aula, elaboração e realização de atividades.

No “Projeto Escola Viva” (BRASIL, 2000, p. 20), elaborado com base nos PCN, encontramos a adaptação curricular de grande porte, sendo de competência e atribuições dos gestores escolares:

- caracterizar o perfil do alunado;
- mapear o conjunto de necessidades educacionais especiais presentes na unidade, e em cada sala (processo contínuo, no decorrer do ano);
- encaminhar para a Secretaria Municipal de Educação a solicitação das Adaptações Curriculares de Grande Porte que se façam necessárias;
- enviaar esforços junto à Secretaria Municipal de Educação e junto ao Conselho Municipal de Educação para que as Adaptações Curriculares de Grande Porte sejam implementadas;
- implementar as Adaptações Curriculares de Grande Porte que forem de sua competência;
- providenciar o suporte técnico-científico de que os professores necessitam (convênios com Universidades, Centros Profissionais, servidores das diversas Secretarias, etc.);
- planejar o envolvimento das famílias e da comunidade no processo de construção da inclusão em sua unidade escolar;
- promover atividades (palestras, projeção de filmes, discussão sobre material áudio-visual, etc.) de sensibilização e de conscientização sobre a convivência na diversidade para alunos, professores, famílias e comunidade.

Assim, podemos analisar a relevância da articulação entre gestão escolar e educação inclusiva, pois essas ações são necessárias para que o aluno com necessidade educacional especial tenha acesso ao conhecimento construído pela humanidade. As adequações não são exclusivamente administrativas, são pedagógicas também.

Ao avançarmos nosso estudo, encontramos o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001a), promulgado em 9 de janeiro de 2001, por meio da Lei n.º 10.172, tendo este a vigência de dez anos. Na Lei, encontramos pontos isolados que tratam separadamente da gestão escolar e da educação inclusiva:

- *Gestão escolar*: estabelece a gestão democrática participativa nos estabelecimentos oficiais e garante a participação de todos na elaboração do projeto político pedagógico da unidade escolar.

- *Educação inclusiva*: estabelece como diretriz o atendimento ao aluno com necessidade educacional especial no sistema regular de ensino e enfatiza a formação de recursos humanos necessários para este atendimento.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a, Artigos 34, 35, 36) especifica que o processo de formação em serviço não se restringe apenas ao professor, mas, como vimos, a todos os sujeitos escolares com o objetivo de garantir qualidade no atendimento prestado para todos os alunos diante da diversidade.

Para Carneiro (2006, p. 44), “neste ponto o PNE aborda especificamente sobre a necessidade de formação inicial e continuada dos diretores de escola, e sobre a necessidade específica de formação adequada para a administração escolar”.

Cabe ressaltar aqui que o PNE designa responsabilidades aos Estados, Municípios e Universidades para que estas metas sejam alcançadas.

Portanto, no PNE (BRASIL, 2001a), primeiro, fica estabelecido que somente uma política explícita e vigorosa de acesso à educação para todos abrange o âmbito social e o âmbito educacional. Segundo, destacam-se os aspectos administrativos (adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos), e qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos. “O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial” (BRASIL, 2001a, p. 64).

Na seqüência, no mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Relatório da Câmara de Educação Básica, Parecer n.º 17/2001 que institui as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2001b). Encontramos no documento destaque para a relação entre a gestão escolar e a educação inclusiva.

No item 1 – Na organização dos sistemas de ensino para o atendimento ao aluno, que apresenta necessidades educacionais especiais, está especificado que:

Os administradores locais e os diretores de estabelecimentos escolares devem ser convidados a criar procedimentos mais flexíveis de gestão, a remanejar os recursos pedagógicos, diversificar as opções educativas, estabelecer relações com pais e a comunidade. (BRASIL, 2001b, p. 18)

Para a efetivação da construção da escola inclusiva, o documento aponta a necessidade de criação de uma equipe multidisciplinar de atendimento ao aluno quando a

unidade escolar não tiver condições. Nesse sentido, “cabe aos gestores educacionais buscar essa equipe multiprofissional em outra escola ou sistema educacional ou na comunidade” (BRASIL, 2001b, p. 35). Isso ocorrerá por meio de parcerias ou convênios.

De acordo com o documento em estudo, os sistemas de ensino são responsáveis pelos recursos humanos, materiais e financeiros, sustentando e viabilizando tal proposta. Há a necessidade de criação de um “canal oficial e formal de comunicação, de estudo, de tomada de decisões e de coordenação dos processos referentes às mudanças na estruturação dos serviços, na gestão e na prática pedagógica” (BRASIL, 2001b, p. 36-37).

Gestores escolares conscientes da necessidade de mudanças para construção da educação inclusiva são responsáveis por assegurar a acessibilidade aos alunos que têm necessidades educacionais especiais, eliminando barreiras arquitetônicas urbanísticas, no transporte escolar e nas formas de comunicação. As adaptações físicas dos prédios são consideradas adaptações curriculares de grande porte.

Sobre o processo educativo, cabe à gestão escolar, assegurar os recursos humanos e materiais necessários, possibilitando a ampliação do compromisso com o fortalecimento da educação inclusiva. Assim, torna-se essencial

fomentar atitudes pró-ativas das famílias, alunos, professores e da comunidade escolar em geral; superar os obstáculos da ignorância, do medo e do preconceito; divulgar os serviços e recursos educacionais existentes; difundir experiências bem sucedidas de educação inclusiva; estimular o trabalho voluntário no apoio à inclusão escolar. (BRASIL, 2001b, p. 37-38)

Carvalho (2004, p. 103) afirma que as recomendações contidas nos documentos aqui apresentados provocam “uma nova racionalidade no ato de planejar, substituindo-se a tecnocracia de um pequeno grupo que decide, por maior participação dos envolvidos no processo, em especial dos que acumularam conhecimentos e experiências na área educativa e que estão movidos por sincero compromisso com os interesses coletivos”.

Já Dutra e Griboski (2005, p. 13) afirmam que:

A gestão para inclusão pressupõe um trabalho competente, à luz de um paradigma dinâmico, mobilizador da sociedade e responsável pela transformação dos sistemas educacionais, contribuindo para melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem e apontando respostas para aqueles grupos que têm sido mais excluídos do processo educacional.

O último documento a ser estudado *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* – versão preliminar (BRASIL, 2007) estabelece que o

objetivo do documento é assegurar o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, de modo a garantir: acesso com participação e aprendizagem no ensino comum; oferta do atendimento educacional especializado; continuidade de estudos e acesso aos níveis mais elevados de ensino; promoção da acessibilidade universal; formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; formação dos profissionais da educação e comunidade escolar; transversalidade da modalidade de ensino especial desde a educação infantil até a educação superior; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A educação inclusiva constitui uma proposta educacional que reconhece e garante o direito de todos os alunos de compartilhar um mesmo espaço escolar, sem discriminações de qualquer natureza. Promove a igualdade e valoriza as diferenças na organização de um currículo que favoreça a aprendizagem de todos os alunos e que estimule transformações pedagógicas das escolas, visando à atualização de suas práticas como meio de atender às necessidades dos alunos durante o percurso educacional. Compreende uma inovação educacional, ao romper com paradigmas que sustentam a maneira excludente de ensinar e ao propor a emancipação, como ponto de partida de todo processo educacional. (BRASIL, 2007, p. 14)

A proposta, de acordo com o documento, é realizar o atendimento educacional especializado, organizando recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras e possibilitem o acesso ao currículo, à comunicação e aos espaços físicos, conforme as necessidades de cada aluno. Assim, a escola se transformará num espaço significativo de aprendizagem com práticas pedagógicas que valorizem o desenvolvimento emocional, intelectual e social de todos os alunos, bem como seu potencial crítico e criativo, proporcionando que estes construam conhecimentos relacionados às situações vividas no cotidiano escolar e familiar e os saberes da comunidade. Para isso, há necessidade de flexibilização curricular.

O documento não faz menção específica ao papel do gestor escolar, mas, ao propor a reorganização dos sistemas e uma nova diretriz na formação dos professores, indica as possibilidades de ação da gestão escolar. Ao tratar sobre as orientações aos sistemas de ensino, recomenda que haja participação dos alunos, professores, gestores, pais ou responsáveis e demais profissionais na elaboração e avaliação de propostas que visam à implementação dessa política; desenvolvimento do trabalho colaborativo e reflexivo entre professores e demais profissionais da educação, valorizando os saberes da comunidade e o

percurso escolar dos alunos; fomento às atividades de ensino, pesquisa e extensão visando à inclusão escolar e à educação especial, contribuindo para o desenvolvimento da prática pedagógica e da gestão; celebração de convênios com instituições privadas sem fins lucrativos, condicionada aos projetos que estejam em consonância com o previsto na política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e passíveis de avaliação contínua de seus objetivos e procedimentos pelos sistemas de ensino; constituição de redes de apoio à inclusão, com a colaboração de setores responsáveis pela saúde e assistência social e a participação dos movimentos sociais em todos os municípios.

Diante do exposto, percebemos a relevância do papel da gestão escolar diante da construção da escola inclusiva, pois cabe à gestão escolar garantir a acessibilidade aos alunos com necessidades educacionais especiais, bem como a gestão democrática e participativa que garantam a possibilidade de modificação do atual sistema de educação escolar. A proposta é de abertura para uma nova organização do modelo de escola.

3.6.2 O papel do gestor escolar na construção da escola inclusiva

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

Depois de analisarmos os documentos, adentraremos no papel do gestor escolar na construção da escola inclusiva.

Sage (1999, p. 129) analisa a relação entre o gestor escolar e a educação inclusiva, reconhece que a prática dessa educação requer alterações importantes nos sistemas de ensino e nas escolas. Para o autor, os gestores escolares são essenciais nesse processo, pois lideram e mantêm a estabilidade do sistema. As mudanças apontadas para a construção da escola inclusiva envolvem vários níveis do sistema administrativo: secretarias de educação, organização das escolas e procedimentos didáticos em sala de aula. “O papel do diretor é de importância vital em cada nível, e diferentes níveis de pessoal administrativo estão envolvidos”.

O primeiro passo, segundo suas recomendações, é construir uma comunidade inclusiva que englobe o planejamento e o desenvolvimento curricular; o segundo passo do processo é a preparação da equipe para trabalhar de maneira cooperativa e compartilhar seus saberes, a fim de desenvolver um programa de equipe em progresso contínuo; o terceiro passo envolve a criação de dispositivos de comunicação entre a comunidade e a escola; o quarto passo abrange a criação de tempo para reflexão sobre a prática desenvolvida.

O papel do diretor em provocar as mudanças necessárias do sistema em cada nível – o setor escolar central, a escola e cada turma – é essencialmente um papel de facilitação. A mudança não pode ser legislada ou obrigada a existir. O medo da mudança não pode ser ignorado. O diretor pode ajudar os outros a encararem o medo, encorajar as tentativas de novos comportamentos e reforçar os esforços rumo ao objetivo da inclusão. (SAGE, 1999, p. 135)

O autor ainda destaca que a burocracia, nas escolas, reduz o poder de decisão dos professores, provocando serviços despersonalizados e ineficientes, impedindo a consolidação do modelo de trabalho cooperativo essencial para a educação inclusiva. Acrescenta que o desenvolvimento da equipe proporciona a oportunidade de identificar lideranças na unidade escolar, o que encoraja a ajuda mútua entre os professores e assim reforça comportamentos cooperativos. O gestor escolar pode colaborar com o estabelecimento da colaboração, no ambiente escolar, com o aprimoramento do contato e da interação entre os professores e demais funcionários.

Sage (1999) destaca ainda que o gestor escolar é o grande responsável para que a inclusão ocorra na escola, abrindo espaços e promovendo trocas de experiências importantes, desenvolvendo uma gestão democrática e participativa dentro, é claro, de suas possibilidades e de acordo com o contexto em que atua na comunidade, favorecendo a formação e a consolidação de equipes de trabalho.

Para a consolidação da atual proposta de educação inclusiva, é necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento dos programas a serem implementados. “Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas” (SANT’ANA, 2005, p. 228).

A autora afirma caber aos gestores escolares tomar as providências de caráter administrativo necessárias à implementação do projeto de educação inclusiva. Acrescentamos a essa idéia que as providências pedagógicas também envolvam o trabalho do gestor escolar, uma vez que sua prática articula os aspectos administrativos e pedagógicos.

O gestor escolar que se propõe a atuar numa prática inclusiva envolve-se na organização das reuniões pedagógicas, desenvolve ações relacionadas à acessibilidade universal, identifica e realiza as adaptações curriculares de grande porte e fomenta as de pequeno porte, possibilita o intercâmbio e o suporte entre os profissionais externos e a comunidade escolar.

“Diante da orientação inclusiva, as funções do gestor escolar incluem a definição dos objetivos da instituição, o estímulo à capacitação de professores, o fortalecimento de apoio às interações e a processos que se compatibilizem com a filosofia da escola” (SANT’ANA, 2005, p. 228).

Aos responsáveis pela gestão escolar compete, portanto, promover a criação e a sustentação de um ambiente propício à participação plena no processo social escolar de seus profissionais, bem como de alunos e de seus pais, uma vez que se entende que é por essa participação que os mesmos desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania, condições necessárias para que a gestão escolar democrática e práticas escolares sejam efetivas na promoção da formação de seus alunos. (LÜCK, 2006c, p. 78)

Prieto (2002) afirma que os gestores escolares devem concentrar esforços para efetivar a proposta de educação inclusiva. Isso implica união de discursos referentes à democratização do ensino e aos princípios norteadores da gestão na escola. A educação inclusiva só será realidade no Brasil quando as informações, os recursos, os sucessos e as adaptações inter-relacionarem as esferas federais, estaduais e municipais, proporcionando um relacionamento intenso entre União, Estados e municípios.

A autora analisa que a troca de informações profissionais é imprescindível à melhoria da qualidade educacional, assim, a ação pedagógica refletida, individual ou coletivamente, possibilita a articulação e construção de uma nova prática.

Portanto, concluímos que a atuação do gestor escolar tem grande valia na tarefa de construir uma escola para todos. A educação inclusiva exige adaptações que priorizem a formação dos recursos humanos, materiais e financeiros, juntamente com uma prática voltada para o pedagógico. Garantir, ratificamos, a eliminação das barreiras arquitetônicas, facilitar o transporte escolar e promover ações que facilitem a comunicação são algumas de suas funções. Assim, torna-se relevante o contato direto e constante com os pais e demais profissionais (internos e externos). Outro fator que deve ser ressaltado é a promoção das adaptações curriculares e os arranjos satisfatórios com apoio do especialista, proporcionando sua presença na sala de recursos.

Carvalho (2004, p. 29) aponta alguns dos caminhos para a construção da escola inclusiva: valorização profissional dos professores, aperfeiçoamento das escolas e do pessoal docente, utilização dos professores das classes especiais, trabalho em equipe, adaptações curriculares. Em suas palavras:

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, presente, dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento.

Destacamos que não é apenas o gestor que apóia seus professores, mas esses também servem de apoio para a ação da equipe de gestão escolar.

Adaptar a escola para garantir a educação inclusiva não se resume apenas a eliminar as barreiras arquitetônicas dos prédios escolares; é preciso ter um novo olhar para o currículo escolar, proporcionando a todos os alunos o acesso aos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

À gestão escolar cabe muito mais do que uma técnica, cabe incentivar a troca de idéias, a discussão, a observação, as comparações, os ensaios e os erros, é liderar com profissionalismo pedagógico. Cada escola tem sua própria personalidade, suas características, seus membros, seu clima, sua rede de relações. (TEZANI, 2004, p. 177)

Consideramos que a educação inclusiva necessita proporcionar, em suas práticas cotidianas, um clima organizacional favorável que estimule o saber e a cultura, proporcionando aos alunos o desenvolvimento de conhecimentos técnicos, éticos, políticos, humanos, para que se tornem emancipados e autônomos. Acreditamos que isso só será possível se houver uma gestão escolar capaz de enfatizar os processos democráticos e participativos no cotidiano escolar. Há, portanto, a necessidade de promover uma mudança social e educacional, abandonando práticas individualizadoras e fomentando a ação coletiva.

A escola inclusiva é receptiva e responsiva, mas isso não depende apenas dos gestores e educadores, são imprescindíveis transformações nas políticas públicas educacionais. Garantir a construção da escola inclusiva não é tarefa apenas do gestor escolar, mas esse tem papel essencial neste processo.

Para Aranha (2001), a inclusão é a aceitação da diversidade, na vida em sociedade, e também é a garantia do acesso das oportunidades para todos. Portanto, não é

somente com leis e textos teóricos que iremos assegurar os direitos de todos, pois esses, por si mesmos, não garantem a efetivação das ações no cotidiano escolar.

Rodrigues (2006, p. 306) afirma ser um desafio ao exercício da profissão do diretor a proposta de educação inclusiva, pois este profissional não é um técnico (no sentido de aplicar técnicas normalizadas e previamente conhecidas), um funcionário (que executa funções enquadradas por uma cadeia hierárquica previamente definida). “A profissão de gestor escolar exige imensa versatilidade, dado que se lhe pede que aja com grande autonomia e seja capaz de delinear e desenvolver planos de intervenção com condições muito diferentes. Para desenvolver esta competência tão criativa também uma formação profissional”.

Completa que a aquisição de competência para a gestão inclusiva só poderá ser adquirida por meio de uma prática continuada, reflexiva e coletiva, pois a educação inclusiva é o resultado do comprometimento com a educação de todos os alunos e de toda a escola. É preciso uma escola toda para desenvolver um projeto de educação inclusiva.

A educação inclusiva só se efetivará nas unidades escolares se medidas administrativas e pedagógicas forem adotadas pela equipe escolar, amparada pela opção política de construção de um sistema de educação inclusiva. A educação escolar será melhor quando possibilitar ao homem o desenvolvimento de sua capacidade crítica e reflexiva, garantindo sua autonomia e independência.

3.6.3 Formação do gestor escolar para atuação diante da educação inclusiva

Ensinar administração passa a ser sinônimo de ensinar como organizar, como coordenar e como controlar trabalho humano coletivo no interior das organizações em geral. (VALE, 1985, p. 65)

Após analisarmos os fundamentos teóricos da gestão escolar, a relação entre a gestão escolar e a educação inclusiva, o que dizem os documentos oficiais sobre o tema e o papel do gestor escolar na construção da escola inclusiva, buscaremos analisar a questão da formação deste profissional diante da proposta de educação inclusiva.

Compreender criticamente a educação implica reconhecê-la como prática determinada pela sociedade. Embora condicionada, a educação pode contribuir para a transformação das relações sociais, na medida em que asseguram o direito à educação de

qualidade, visando à formação de cidadãos conscientes de seu papel no meio atual, tão conturbado e diverso.

Diante da proposta de construção da escola inclusiva, como vimos, há vários debates sobre a problemática da formação dos profissionais. Porém, o que desejamos destacar é que está sob a responsabilidade do próprio profissional a busca do seu sucesso como profissional. Reconhecemos, entretanto, que o sucesso dessa proposta depende, também, da implantação das novas políticas educacionais e não unicamente dos que atuam na educação, quer em âmbito escolar ou fora dele.

As propostas educacionais nacionais de educação inclusiva fomentam a realização de um trabalho centrado no aluno, visando ao desenvolvimento de habilidades, atendendo às suas necessidades sociais, políticas, profissionais e educacionais. A escola, neste contexto, está voltada à construção e ao exercício da cidadania consciente e ativa, oferecendo os pilares para que os alunos se identifiquem e se posicionem frente às transformações constantes da sociedade contemporânea e adentrem na vida produtiva.

A formação do gestor escolar, na proposta de educação inclusiva, deve estimular a capacidade de sentir, pensar, refletir, relacionar o conhecimento com dados da experiência diária, rompendo com a dicotomia entre a teoria e a prática. Nesse sentido, assume um papel precípuo ao se fundamentar criticamente com base em fatos do cotidiano.

Destarte, os profissionais eficientes, conscientes e ativos relacionam teoria e prática num único processo: o da reflexão sobre sua prática cotidiana. Desse modo, salientamos que o pensamento pedagógico atual inclui, na formação do futuro profissional, uma forte reflexão a partir das situações práticas vivenciadas, propondo a formação de profissionais capazes de enfrentar situações novas e diferentes na educação escolar e optar pelas decisões mais apropriadas.

O paradigma que proporciona a interligação, entre a teoria e prática, é o exercício da reflexão, que permite ao pensamento retornar a si mesmo relativamente à prática exercida, calcado nas propostas de Schön (ALARCÃO, 1996).

Esse paradigma reflexivo, como vimos, remete-nos aos escritos de Schön (2000), em estudos realizados entre 1970 e 1980, que têm inspirado as atuais políticas de formação dos profissionais da educação. O autor enfatizava a epistemologia da prática profissional e o ensino reflexivo: “Tais processos propiciam a construção do conhecimento profissional que ultrapassa o conhecimento concebido pela racionalidade técnica” (MONTEIRO; MIZUKAMI, 2002, p. 177).

É considerado, por muitos acadêmicos, o grande crítico atual da formação dos profissionais da educação, pois explora modelos de formação de caráter reflexivo, sendo referência obrigatória para aqueles que atuam no campo educacional. Seus estudos estão voltados para temas como conceito de profissional como eficiente; relação entre teoria e prática; reflexão da educação para reflexão.

Sua crítica – vale ressaltar – ao atual paradigma da educação profissionalizante, baseado apenas no racionalismo técnico, leva-o a propor a epistemologia prática, que, como vimos, tem o ponto principal de referência as competências que se encontram presentes na prática de bons profissionais.

A formação de professores, baseada nesse paradigma, deve valorizar a reflexão na ação nos locais de trabalho para a construção da pedagogia da aprendizagem, ou seja, a criação de espaços onde se valorizem os processos de aprendizagem e desenvolvimento, buscando, assim, o sucesso escolar.

Para compreendermos a situação proposta para a formação dos profissionais da educação e seus pressupostos, faz-se necessário conhecermos a linha de pensamento de alguns autores que fazem referência à reflexão na prática pedagógica cotidiana.

Destacamos Popkewitz (1987), Nóvoa (1992a; 1992b), Perrenoud (1993) e Sacristã (1999) como autores que também reconhecem o papel da formação dos profissionais da educação calcada nos problemas cotidianos da prática pedagógica, por meio da observação e da reflexão da própria prática.

Ao analisar o pensamento de Schön (2000), percebemos que seu paradigma aponta para a postura reflexiva de toda a equipe escolar, pois pressupõe o diálogo como possibilidade em relação à criação de oportunidades para a exploração de múltiplas perspectivas, privilegiando, assim, novas idéias. Essas devem auxiliar a equipe escolar a administrar melhor os entraves da prática pedagógica cotidiana.

Impõe-se, neste sentido, pensar a respeito do autoconhecimento e da autonomia, incorporados à prática pedagógica cotidiana. Em outras palavras, o ato de reflexão-ação-reflexão não deve ser entendido como prática utilitarista imediata e, sim, elemento pertencente à função do educador, fomentando um processo reflexivo constante que ofereça embasamento à construção da prática pedagógica na medida em que os profissionais da educação atribuam novos significados às suas ações.

Nas palavras de Peres (1992, p. 96):

Segundo o modelo da racionalidade técnica, a atividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais da área das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação.

Schön (2000) tem disseminado a idéia de profissional reflexivo, afirmando que a formação dos profissionais da educação deve embasá-los para que o seu repertório técnico e suas atividades cotidianas sejam os pilares de atuação em situações incertas, instáveis, presentes na prática pedagógica cotidiana, tornando-os capazes de fomentar o conflito de valor, e diferenciando ação e reflexão na ação.

Nesta perspectiva, o gestor escolar reflexivo aprende, no convívio com a equipe escolar, interagindo com estes, e transformando sua prática num instrumento de redimensionamento para as necessidades momentâneas. “Deveríamos apoiar os indivíduos que já iniciaram este tipo de experiência, promovendo os contatos entre as pessoas e criando uma documentação sobre os melhores momentos de sua prática” (SCHÖN, 2000, p. 91).

Consideramos que a qualidade da prática pedagógica se constrói com base no conhecimento sobre a história dessa mesma prática e de sua experiência profissional e, na medida em que o professor aplica seus saberes nas suas experiências e os submete ao reconhecimento por parte dos outros grupos produtores de saberes, consolidar-se-ia um saber gerado pela sua própria prática.

Seguindo as idéias de Nóvoa (1992a, p. 103-104):

Para compreender melhor este importante e complexo componente da atividade do profissional prático, é necessário distinguir três conceitos diferentes que integram o pensamento prático na sua acepção mais lata: conhecimento-na-ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão.

Podemos pontuar essas idéias por meio das seguintes considerações, com base nos estudos de Schön (2000):

- A prática pedagógica cotidiana possui conhecimento que, muitas vezes, está calado, em virtude de sua execução ser controladora e específica, situando-se como uma ação espontânea, sem haver reflexão sobre ela, antes ou depois de ser executada, e sem haver consciência do conhecimento em que estamos nos embasando para realizá-la. Esse tipo de situação antecede a ação, sem estar propriamente na ação.

- Este saber consiste num conjunto de regras estruturadas e desencadeadas na ação, evidenciando-se na aplicação da decisão, pois este conhecimento se dá apenas encaminhado pela prática, o que podemos considerar também como senso comum.
- As situações que ocorrem repentinamente proporcionam, o que Schön (2000) classifica, reflexão na ação.
- A reflexão ocorre diretamente sobre os resultados da ação, sobre a ação em si mesma e sobre o conhecimento intuitivo.

Portanto, reforçamos propositadamente a idéia que podemos considerar o paradigma educacional proposto por Schön (2000) como a necessidade de haver, desde a formação inicial dos profissionais da educação, a prática da reflexão mediada pela própria prática do educador, como condição primordial para melhoria da qualidade do ato pedagógico, e princípio precípua à formação continuada.

Especificamente sobre a questão da formação do gestor escolar, encontramos os estudos realizados por Vale (1985; 1993). O autor afirma que o gestor e o administrador são diferentes, pois não basta apenas administrar para desempenhar com qualidade a sua prática, mas é necessário ser, sobretudo, um educador comprometido com a educação qualitativa para todos. É, nesse sentido, que a reflexão se torna essencial.

No caso da formação do Diretor-de-Escola não se trata de eliminar a racionalidade dos instrumentos, mas colocá-los numa outra perspectiva, isto é, em *função de finalidades educativas* que marcam a especificidade da própria escola como agência social. (VALE, 1985, p. 21)

O gestor escolar precisa, portanto, reconhecer sua realidade na totalidade de suas ações práticas (práxis); para isso, é necessário ter percepção social para compreender os direcionamentos sociais, políticos, culturais e econômicos que influenciam a unidade escolar em que está inserido.

Estamos diante de um espaço entre a formação pretendida e a formação real. Isso é devido ao currículo atual dos cursos de formação inicial que não entrelaçam os conteúdos das diversas disciplinas (como vimos no estudo do item 3.5). Ressalta que o administrador escolar é um educador e deveria ser também professor. Isso evidencia a preocupação básica que norteia suas idéias sobre a formação dos educadores. Nesse sentido,

salienta que essa formação não se realiza somente tendo em conta os aspectos administrativos e científicos, mas implica considerar o aspecto didático-pedagógico que deve ser subsidiado pela preocupação com o processo de ensino e aprendizagem.

Para Vale (1985; 1993), precisamos de um o maciço investimento na formação dos profissionais da educação, tanto inicial, como em nível superior. Também em relação aos programas de atualização continuada em serviços. Assim, os programas de atualização continuada em serviço são cruciais para o avanço da prática docente. Cabe, então, à unidade escolar elaborar estratégias de ação, de forma que inicie programas voltados ao desenvolvimento do pessoal docente diante das necessidades que cada contexto apresenta.

Na formação inicial do gestor escolar, Vale (1985, p. 61-62) afirma que o objetivo “é que a pessoa absorva um mínimo de conhecimentos da ciência da administração que a torne capaz de aplicá-lo em situações bem definidas em que se exija capacidade de organização, habilidade de coordenação de diferentes funções e controle adequado do trabalho ou esforço humano coletivo”. Nas suas palavras:

É neste ponto que a Administração, como prática social, se encontra com a política. O dirigente, o administrador, no ato mesmo de organizar, coordenar e controlar a execução do trabalho humano coletivo cria condições básicas da dominação. Percebe-se, pois, que a questão do ensino e da formação do administrador escolar é tarefa que exige a definição dos professores da respectiva habilitação em relação à orientação da ação, em relação aos conteúdos programáticos básicos e experiências relevantes e em relação à natureza da organização escolar. (VALE, 1985, p. 65-66).

Os currículos de formação inicial do gestor escolar requerem inovação e enriquecimentos, com novas e diferentes abordagens teóricas. A gestão escolar precisa estar em sintonia com os princípios filosóficos da política educacional vigente e atender às necessidades da população. É imprescindível uma conversão do olhar para o coletivo.

Entretanto, diante dos altos níveis de burocratização, a escola pública desenvolve sua prática pedagógica segmentada em funções específicas, diferenciadas por competências e atribuições na divisão de tarefas, sem haver unificação do trabalho. Como conseqüência dessa estrutura, encontramos o isolamento do trabalho docente. Diante do exposto, a atuação do gestor escolar é essencial ressaltar que:

- o diretor é o único ponto da hierarquia escolar que não é rejeitado pelo coletivo de professores; a existência do diretor é admitida como normal dentro da escola;

- o diretor é de fato a pessoa que pode ter uma visão global ou geral do empreendimento, percebendo a totalidade da ação no interior da organização escolar. (VALE, 1993, p. 112)

O gestor escolar com vistas ao trabalho pedagógico, e não apenas administrativo, cria espaços para a ação e inovação docente. “É fundamental, sim, que o diretor desencadeie o processo de ação-reflexão-ação sobre o ensino dos conteúdos, participando, com a equipe de docentes, dos esforços gerais pela melhoria dos processos de apropriação dos conhecimentos essenciais” (VALE, 1993, p. 112).

Como se forma o gestor escolar para atuação diante da construção da escola inclusiva? Ferreira (2003, p. 110) afirma que “a formação do profissional exige hoje, mais do que nunca, uma sólida formação humana e que esta relaciona-se diretamente com a sua emancipação como indivíduo social, sujeito histórico em nossa sociedade”. Isso porque, enquanto profissionais da educação e sujeitos históricos, estamos nos construindo constantemente por meio da nossa prática e de nossos saberes constantemente em formação. A solidez proposta por Ferreira (2003) apenas teoricamente se realiza como ideal que deve ser sempre buscado para que a emancipação ocorra. Essa era, aliás, a ideologia do iluminismo, baseada no imperativo categórico de Kant: “Audi sapere!”, que a nosso ver, traduz-se como ouse ter coragem de usar sua própria razão, sem a qual qualquer emancipação seria impossível. O que é bem diferente de nos julgarmos “seres construídos”.

Para Lück (2006, p. 19), “boas escolas emergem mais facilmente de sistemas de ensino bem organizados e orientados, a partir de uma concepção clara sobre educação e sobre o seu papel de gestão para promovê-la”.

A formação inicial e em serviço (continuada) baseia-se no respeito aos diversos aspectos que demarcam uma dinâmica grupal de envolvimento entre seus partícipes. Isso demanda um processo de comunicação aberta e fluída, baseado em relacionamentos interpessoais para que os efeitos desejados ocorram durante a dinâmica e permaneçam efetivamente depois dela. Para Perrenoud (2000, p. 14), somente a prática reflexiva proporciona a profissionalização; isso se dá por meio do trabalho em equipe e o desenvolvimento de projetos, pois os profissionais da educação hoje têm o desafio de trabalhar com pedagogias diferenciadas e assim desenvolve competências. Nas suas palavras:

O ofício não é imutável. Suas transformações passam principalmente pela emergência de novas competências (ligadas, por exemplo, ao trabalho com outros profissionais ou à evolução das didáticas) ou pela acentuação de competências reconhecidas, por exemplo, para enfrentar a crescente

heterogeneidade dos efetivos escolares e a evolução dos programas. Todo referencial tende a se desatualizar pela mudança das práticas e, também, porque a maneira de concebê-las se transforma. Há 30 anos, não se falava tão correntemente de tratamento das diferenças, de avaliação formativa, de situações didáticas, de prática reflexiva, de metacognição.

O autor afirma que o trabalho educacional envolve várias competências, como: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar sua própria formação contínua. Diante disso, prescinde-se a formação contínua, pois os recursos cognitivos utilizados precisam ser atualizados, adaptados a condições de trabalho em evolução. Há necessidade de saber explicitar as próprias práticas; estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua; negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede); envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo; acolher a formação dos colegas e participar dela.

Destacamos alguns aspectos essenciais de mudança na escola contemporânea: desenvolvimento da autonomia no seu interior, planejamento, execução e avaliação do trabalho pedagógico como tarefa de todos, discussão e democracia no trabalho coletivo, elaboração de projetos articulados visando a coordenar as ações e os recursos para recriar a escola. A escola torna-se progressivamente inclusiva a partir do momento que acolher todos os alunos e se dispuser a analisar efetivamente as variáveis que representam barreiras para a aprendizagem dos alunos e a participação de todos.

Concluimos destacando que o processo de formação inicial do gestor escolar, seja este em curso de graduação ou pós-graduação, não dará conta da diversidade existente na escola hoje, mesmo porque o exercício de refletir sobre a ação só ocorre quando estamos imersos no seu contexto. Sendo assim, para haver a construção da escola inclusiva, consideramos ser necessária uma boa formação inicial, mas também se faz necessário o processo de formação continuada (em serviço) pautado no compromisso de se efetivar uma escola para todos.

Ao finalizarmos esse capítulo, consideramos ser indispensável conhecer as recomendações dos organismos nacionais e internacionais; atualizar os referenciais teóricos sobre política, educação inclusiva e gestão escola; analisar a base legal brasileira referente à educação; discutir a filosofia educacional, estabelecendo sua finalidade educativa; examinar

as diretrizes curriculares nacionais, estaduais e municipais. Entretanto, requeremos saber como a inclusão está se estruturando em contextos complexos e adversos, como as escolas contemporâneas.

Acreditamos ser necessário conhecer as estratégias coordenadas que objetivem desenvolver climas favoráveis dentro das organizações, possibilitando sistemas de comunicação e informações, além da análise do desenvolvimento organizacional, dos aspectos estruturais das escolas e da sua cultura organizacional, visando à compreensão da diversidade humana e dos alunos de integrem e aprendam na escola, pois sabemos que há contradição entre a letra da legislação e a prática das escolas e é isso que pretendemos apresentar no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV A GESTÃO ESCOLAR E A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OS SUJEITOS E SUAS INTERAÇÕES

Uma das grandes virtudes das pesquisas que se fazem sobre o cotidiano das escolas públicas, em particular das de ensino fundamental, parece referir-se à possibilidade de se conhecer mais de perto a forma como os determinantes estruturais do sistema social mais amplo se manifestam na situação escolar. (PARO, 2005, p. 71)

Pretendemos fazer a interlocução entre os referenciais teóricos e os contextos das escolas estudadas. Nossa opção metodológica nos permitiu dialogar com a teoria constantemente, o que possibilitou compreender melhor as ações e interações dos sujeitos nos seus contextos cotidianos.

A rede municipal em estudo (como já foi dito anteriormente) decidiu criar um sistema municipal de educação inclusiva para atender com qualidade e eficiência pedagógica aos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto do ensino regular. Inicialmente, a idéia foi aplaudida, pois muitos professores que estavam cedidos para entidades voltaram às escolas regulares, e ainda proporcionou uma imagem de inclusão e valorização das diferenças.

Esta opção política deu, em suma, uma aura de modernidade, porque, pelo menos legalmente, foram dados alguns passos em direção à educação inclusiva.

Entretanto, com o passar do tempo e a compreensão da proposta pelos servidores municipais da educação, começaram as discussões e a rejeição da proposta.

A escola regular, para ser capaz de responder com competência à diversidade, carece recrutar não apenas os professores que estavam cedidos para outras instituições, mas pessoal especializado e dispor de equipamentos e recursos materiais diferenciados. Para se promover realmente a educação inclusiva, precisamos de uma organização diferenciada de aprendizagem, como nos coloca Rodrigues (2006).

4.1 Organização e gestão do trabalho escolar

A gestão democrática da escola pública deve ser incluída no rol de práticas sociais que podem contribuir para a consciência democrática e a participação popular no interior da escola. (BASTOS, 2001, p. 22)

O Brasil sempre esteve emerso por profundas desigualdades sociais, econômicas e culturais. Configura-se como uma sociedade capitalista, mas é um país dependente. Viveu (e ainda vive), em seu processo de construção histórica, disputas e lutas de interesses sociais variados. Para alcançarmos o processo democrático em que vivemos hoje, passamos por períodos ditatoriais e aprendemos a lutar por um Estado democrático de direitos. A democracia representativa, em que todos os dirigentes são eleitos pelo voto direto dos cidadãos, é uma conquista histórica e tende a ser ampliada pelos novos avanços a serem conquistados pela maioria da população.

A LDBEN (BRASIL, 1996), no Artigo 14, estabelece que os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes.

Isso proporcionou um redimensionamento nas formas de organização e gestão, inovou os padrões de financiamento, alterou a estrutura curricular, entre outros fatores, incentivando a implementação de processo de gestão democrática e participação nas escolas públicas.

Libâneo (2001, p. 27) afirma que “as escolas precisam organizar-se para promover a mudança na compreensão, atitudes, valores e práticas das pessoas”, desenvolvendo a capacidade reflexiva baseada na prática.

A escola pública poderá, dessa forma, não apenas contribuir significativamente para a democratização da sociedade, como também ser um lugar privilegiado para o exercício da *democracia participativa*, para o exercício de uma cidadania consciente e comprometida com os interesses da maioria socialmente excluída ou dos grupos sociais privados dos bens culturais e materiais produzidos pelo trabalho dessa mesma maioria. (BRASIL, 2004a, p. 18)

De acordo com Thurler (2001), o antiquado modelo burocrático e a luta contra o fracasso escolar fomentaram a emergência de outros modelos de gestão. A organização do trabalho escolar como questão social, política, técnica e pedagógica, com possibilidade de mudanças, possui algumas características, que se contrapõem, encontradas facilmente nas escolas:

- Dimensões da cultura e do funcionamento da escola: podemos encontrar características favoráveis e desfavoráveis à mudança.
- Organização do trabalho: há dois tipos. O primeiro caracteriza-se pela organização rígida, em que cada um cumpre seu horário em seu território, com sua especialização, seus direitos e agenda de encargos. O segundo caracteriza-se pela organização flexível e negociável, estruturada diante das necessidades, das iniciativas e dos problemas.
- Relações profissionais: podemos encontrar o individualismo, poucas discussões sobre o exercício da prática profissional, mas podemos encontrar também a cooperação, as trocas de idéias sobre os problemas profissionais e o empreendedorismo. Algumas características do empreendedor são: transformar suas idéias em realidade; ter paixão pelo que faz; conseguir escolher entre alternativas; conhecer profundamente o que se faz; ter tenacidade; acreditar na própria capacidade; analisar o fracasso como possibilidade de alcançar o sucesso; fazer uso da imaginação; analisar os vários cenários e atuar incessantemente para alteração da realidade.
- Cultura e identidade coletiva: há profissionais que estruturam sua ação como conjunto de rotinas a serem assumidas cada um por si. Por outro lado, podemos encontrar profissionais que exercem sua ação voltada à resolução de problemas e repensando constantemente sua prática. Esse é o empreendedor a quem nos referimos: é o profissional inovador que modifica, com sua forma de agir em qualquer situação-problema, nas mais diversas áreas do conhecimento humano.
- Capacidade de se projetar no futuro: em muitos casos, apenas uma parte equipe escolar adere ao projeto que foi concebido e redigido em uma lógica de tomada de poder, cumprindo sua função diante das propostas sugeridas ou ditadas pelos superiores. Por outro lado, encontramos o projeto como resultado de um processo de negociação em equipe, em que todos aderem aos objetivos, aos conteúdos e às estratégias de aplicação.
- Liderança e modelo de exercício do poder: há escolas onde somente o diretor privilegia a administração, o funcionamento, pautado no modelo de autoridade burocrática. Em outros casos, podemos observar a liderança cooperativa e prática de uma autoridade negociada. O papel e a função do diretor de escola democrática inscrevem-se nesse modelo de exercício do poder.

- Escola como organização instrutora: profissionais consideram a escola como simples local de trabalho, cujo futuro não lhes interessa; suas obrigações estão relacionadas aos resultados e à prestação de contas à autoridade imediata.

Em contraposição aos fatores negativos apontados, há os que reconhecem o modelo profissional, abordam os problemas, lutam para o desenvolvimento da qualidade de ensino e aprendizagem, empenham-se nas competências a serem desenvolvidas e não somente prestam contas a seus pares de seus compromissos como também compartilham sucessos e entraves a serem superados, apontando soluções. Desse modo, sabem que “o estabelecimento escolar é um lugar de construção do sentido das práticas profissionais e de suas eventuais transformações” (THURLER, 2001, p. 12).

Sobre a questão da gestão e organização do trabalho escolar, consideramos, dentre os inúmeros materiais coletados destacar:

Quadro 1: Síntese das respostas sobre gestão e organização do trabalho escolar.

Técnica: entrevista		
Instrumentos: diário de campo (caderno de rascunho) e gravador digital		
Sujeitos: diretoras		
Data de realização: maio/junho de 2006		
Escola Alfa	Escola Beta	Escola Gama
“Aqui na escola tudo é democrático. Os professores podem dar sua opinião sobre os projetos, as festas, as comemorações. Isso acontece nas reuniões pedagógicas”.	“A escola é democrática por dar liberdade aos professores ao desenvolverem a sua prática (...). Ouvimos o que todos querem e aí eu e a minha vice decidimos o que fazer”.	“Somos uma escola democrática, onde respeitamos todos (...). Mas, quem decide o que vamos fazer sou eu”.

Fonte: Diário das Observações Digital.

Diante do exposto pelas diretoras, refletiremos sobre a real concepção que se tem de democracia na escola, uma vez que presenciamos vários conflitos nas escolas Beta e Gama, em virtude das imposições da gestão escolar não democrática.

A democracia no cotidiano escolar é um processo, uma conquista que só se efetivará quando os atores tomarem consciência de sua importância para o trabalho pedagógico.

O trabalho escolar é reflexo do sistema de ensino em que está inserido, pois, conforme ressaltamos, seguimos atualmente um modelo verticalizado, o que proporciona maior distância entre representantes e representados.

Destarte, vemos que há necessidade de integração entre as dimensões política e pedagógica para que a promoção da qualidade na educação realmente ocorra, calcada numa visão global da escola enquanto instituição social. A prática da gestão escolar envolve, portanto, autoridade intelectual traduzida como capacidade conceitual; capacidade de compartilhar poder (política); capacidade de liderar e orientar-se por liderança (social) e capacidade de produzir resultados e monitorá-los (técnica).

A democracia se consolida quando todos os cidadãos considerarem-se sujeitos históricos conscientes, cumprirem seus deveres, lutarem por seus interesses, direitos legalmente constituídos e pela ampliação desses direitos. Em outras palavras, controlarem e acompanharem socialmente a garantia desses direitos.

Ao falarmos de democracia na escola, não podemos nos esquecer dos mecanismos de ação coletiva que garantem a participação da comunidade interna e externa da escola nas discussões e decisões, sendo assim, seguiremos para a nossa próxima categoria de análise.

4.1.1 Mecanismos de ação coletiva

A gestão escolar democrática é uma forma de democracia participativa que favorece o exercício da cidadania consciente e comprometida com os interesses da maior parte da sociedade. (BRASIL, 2004b, p. 16)

Ao optarmos por tratar, no trabalho, dos mecanismos de ação coletiva, destacaremos as observações feitas sobre o trabalho do Conselho Escolar, da Associação de Pais e Mestre (APM) e do Grêmio Estudantil nas escolas estudadas.

A participação e a democracia, na escola, implicam novas formas de organização e gestão escolar, fundamentadas em processos coletivos. Porém, sabemos que em alguns casos não garantem o compartilhamento das decisões e do poder.

Dourado (2004) descreve os passos para a construção de ambientes de participação e mobilização das pessoas para a realização de um trabalho qualitativamente eficaz e eficiente: ouvir as opiniões das pessoas, estar atento às suas solicitações, delegar responsabilidades, ser responsável e comprometido com o outro, possibilitar espaços de diálogo, respeitar as decisões do grupo, valorizar a participação, integrar as pessoas no desenvolvimento dos projetos educativos.

O Ministério da Educação tem investido no Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, capacitando educadores por meio de cursos a distância (EAD) em parceria com a Universidade de Brasília (UnB). Como guia de referência sobre os Conselhos Escolares, utilizaremos o material lançado, em 2004, pelo Ministério da Educação sob o título: *Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares* (BRASIL, 2004a, b, c, d, e).

No segundo caderno da coleção oferecida gratuitamente para todas as escolas do país, encontramos a seguinte definição:

O Conselho Escolar é o órgão consultivo, deliberativo e de mobilização mais importante do processo de gestão democrática na escola. Sua tarefa mais importante é acompanhar o desenvolvimento da prática educativa e, nela, o processo ensino-aprendizagem. Assim, a função do Conselho Escolar é fundamentalmente político-pedagógica. É política, na medida em que estabelece as transformações desejáveis na prática educativa escolar. E é pedagógica, pois indica os mecanismos necessários para que essa transformação realmente aconteça. Nesse sentido, a primeira atividade do Conselho Escolar é a de discutir e delinear o tipo de educação a ser desenvolvido na escola, para torná-la uma prática democrática comprometida com a qualidade socialmente referenciada. (BRASIL, 2004b, p. 21)

Os Conselhos Escolares estão amparados legalmente no Plano Nacional de Educação que assim expressa: “promover a participação da comunidade na gestão das escolas, universalizando, em dois anos, a instituição de Conselhos Escolares ou órgãos equivalentes” (BRASIL, 2001a, p. 25).

Os Conselhos Escolares têm as seguintes funções: *deliberativas*, que envolvem decisões sobre o projeto político-pedagógico, encaminhamento de problemas, elaboração de normas internas nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros de acordo com o sistema a que pertence, decidem sobre a organização e o funcionamento da escola; *consultivas*, que envolvem o assessoramento das questões encaminhadas pelos vários segmentos da escola, sugerindo soluções que podem, ou não, ser aceitas; *fiscais*, quando acompanham a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras; *mobilizadoras*, quando promovem a participação dos vários segmentos representativos da escola, sejam estes internos ou externos.

O gestor da unidade escolar fica responsável por criar o Conselho Escolar, convocando a comunidade escolar e local para a organização das eleições do colegiado. A escolha dos membros que irão participar das eleições e futuramente do Conselho Escolar deve ser realizada em tempo hábil para efetiva participação, representatividade, disponibilidade e

compromisso. Como habilidades fundamentais para os membros estão a capacidade de ouvir e dialogar; a responsabilidade com as decisões da maioria e o respeito às opiniões e à liberdade do outro.

As atribuições do Conselho Escolar são

- elaborar o Regimento Interno do Conselho Escolar;
- coordenar o processo de discussão, elaboração ou alteração do Regimento Escolar;
- convocar assembleias-gerais da comunidade escolar ou de seus segmentos;
- garantir a participação das comunidades escolar e local na definição do projeto político-pedagógico da unidade escolar;
- promover relações pedagógicas que favoreçam o respeito ao saber do estudante e valorize a cultura da comunidade local;
- propor e coordenar alterações curriculares na unidade escolar, respeitada a legislação vigente, a partir da análise, entre outros aspectos, do aproveitamento significativo do tempo e dos aspectos pedagógicos na escola;
- participar da elaboração do calendário escolar, no que competir à unidade escolar, observada a legislação vigente;
- acompanhar a evolução dos indicadores educacionais (abono escolar, aprovação, aprendizagem, entre outros) propondo, quando se fizerem necessárias, intervenções pedagógicas e/ou medidas sócio-educativas visando à melhoria da qualidade social da educação escolar;
- elaborar o plano de formação continuada dos conselheiros escolares, visando ampliar a qualificação de sua atuação;
- aprovar o plano administrativo anual, elaborado pela direção da escola, sobre a programação e a aplicação de recursos financeiros, promovendo alterações, se for o caso;
- fiscalizar a gestão administrativa, pedagógica e financeira da unidade escolar;
- promover relações de cooperação e intercâmbio com outros Conselhos Escolares. (BRASIL, 2004a, p. 46-47)

Apresentaremos no Quadro 2 as observações das reuniões para composição do Conselho Escolar; os relatos sobre a participação em reuniões; e a situação desse órgão representativo no contexto das escolas.

Quadro 2: Síntese sobre o Conselho Escolar.

Técnica: observação participante		
Instrumentos: diário de campo (caderno de rascunho) e gravador digital		
Sujeitos: diretoras, coordenadoras, professores, funcionários, pais e alunos		
Data de realização: fevereiro de 2006		
Composição do Conselho Escolar		
Escola Alfa	Escola Beta	Escola Gama
Na segunda quinzena do mês de fevereiro de 2006, foi marcada, no período noturno, uma reunião para a composição do Conselho Escolar. Foram convidados todos os professores e funcionários por meio de circular interna e os pais por meio de bilhetes enviados pelos alunos. A reunião aconteceu no dia e horário previstos e, depois de muita discussão sobre a função do órgão representativo, foi lavrada a ata com os nomes dos membros e suas funções. Participaram da reunião: diretora, vice-diretora, coordenadoras, cinco professores, três funcionários e quatro pais com os próprios filhos.	Na segunda quinzena do mês de fevereiro de 2006, foi afixado um cartaz no portão de entrada convidando os pais a participarem do Conselho Escolar. Os interessados deveriam procurar a direção. Não houve reunião formal para a composição do órgão. Quem se interessasse deveria procurar a direção. Foi lavrada uma ata com os nomes dos membros e suas funções e depois fixada na sala dos professores e bilhetes foram enviados aos pais dos alunos que aceitaram participar.	Na primeira semana de aulas, foi marcada uma reunião de pais e, logo após essa reunião, no período da manhã, a diretora convidou os pais presentes para fazerem parte do Conselho Escolar. Participaram da reunião: diretora, coordenadora, três professores, dois funcionários e cinco pais sem os filhos. A diretora explicou a função e os afazeres do Conselho e convidou os presentes a participar para ajudar a escola. Não houve discussão e todos os presentes se propuseram a participar. Foi lavrada a ata com os nomes dos membros e suas funções. Os pais do período da tarde ficaram fora da composição.
Reuniões do Conselho Escolar		
Escola Alfa	Escola Beta	Escola Gama
Observamos três reuniões do Conselho Escolar durante o ano de 2006 e em todas havia muita discussão. Os debates aconteciam em torno, principalmente, do comportamento inadequado dos alunos e como a escola deveria proceder: suspensão, transferência compulsória. Os professores e os pais participavam ativamente das discussões com a diretora.	Observamos duas reuniões do Conselho Escolar durante o ano de 2006. As reuniões eram marcadas após a reunião de pais, mas poucos ficavam. A diretora e a coordenadora transmitiam suas determinações sobre o comportamento inadequado dos alunos e os professores e funcionários assinavam a ata. Não havia discussão.	Observamos três reuniões do Conselho Escolar durante o ano de 2006. As reuniões eram marcadas, mas os pais não compareciam. A diretora transmitia aos professores suas determinações e estes assinavam a ata. Não havia discussão sobre os temas em questão.
Situação geral do Conselho Escolar		
Escola Alfa	Escola Beta	Escola Gama
Diante das observações realizadas, percebemos que o Conselho Escolar era ativo, mas ficava apenas em torno do comportamento inadequado dos alunos. Não havia discussão de projetos educacionais ou suas outras atribuições já especificadas. Havia participação do corpo docente, pais, alunos e funcionários.	Não havia participação dos pais, professores, funcionários e alunos. Apenas o cumprimento de uma determinação burocrática.	O Conselho Escolar existia apenas no papel e seguia as determinações da diretora, sem discussões dos demais membros.

Fonte: Diário das Observações Digital.

Definimos, como Conselho Escolar, o órgão de representação da comunidade educativa que é a instância colegiada, devendo contar com a participação de representantes dos diferentes segmentos das comunidades escolar e local, oportunizando a discussão, desempenhando caráter: consultivo, deliberativo, fiscalizador e mobilizado o cotidiano escolar (BRASIL, 2004e).

Cabe ao Conselho Escolar discutir e definir o tipo de educação a ser desenvolvida na escola, com prática pautada nas normas estabelecidas pelo Regimento Escolar. Consideramos que “o Conselho Escolar constitui, desse modo, um dos mais importantes mecanismos de democratização da gestão de uma escola” (BRASIL, 2004e, p. 45).

A composição dos membros do Conselho Escolar necessita de proporcionalidade de participação dos docentes, dos especialistas em educação, dos funcionários, dos pais e dos alunos, observando-se, em princípio, a paridade entre integrantes da escola e usuários (LIBÂNEO, 2001).

Ressalta-se que o objetivo principal do Conselho Escolar é contribuir para o fortalecimento dos mecanismos de democratização da escola, pois divide o poder e as responsabilidades entre seus membros proporcionando a participação e a democracia no cotidiano escolar.

Portanto, ao analisarmos as propostas teóricas para o Conselho Escolar e as práticas desenvolvidas nas escolas, concluímos que, em duas escolas (Beta e Gama), este órgão existe apenas como uma formalidade legal burocrática. Somente na Escola Alfa havia discussão e participação, mas estas ficavam somente na questão do comportamento inadequado dos alunos, não havendo espaço para as suas outras atribuições.

A Associação de Pais e Mestres é um órgão de representação dos pais e profissionais do estabelecimento, não tendo caráter político partidário, religioso, racial e nem fins lucrativos; tem por finalidade colaborar com a escola para que esta aprimore sua tarefa educativa. As atividades desenvolvidas devem estar regidas por estatutos próprios e aprovados pela gestão escolar e a sua atuação deverá estar em sintonia com a orientação geral da unidade escolar.

“A *APM* [Associação de Pais e Mestres] reúne os pais de alunos, o pessoal docente e técnico-administrativo e alunos maiores de 18 anos. Costuma funcionar mediante uma diretoria executiva e em conselho deliberativo” (LIBÂNEO, 2001, p. 104).

Seus objetivos são integrar a comunidade no contexto escolar, promovendo encontros de pais para refletirem sobre a política educacional vigente, visando sempre à realidade dessa mesma comunidade; representar os reais interesses da comunidade e dos pais de alunos junto à Direção do estabelecimento de ensino, contribuindo com sugestões para adoção de medidas que se julgarem necessárias, respeitando as decisões tomadas pelo Conselho Escolar; colaborar para o sucesso de ações previstas no Projeto Político Pedagógico do estabelecimento de ensino voltadas à assistência ao educando, ao aprimoramento do ensino e para a integração família-escola-comunidade; discutir, colaborar e decidir sobre as ações para a assistência ao educando, o aprimoramento do ensino e para a integração família-escola-comunidade; promover o entrosamento entre os pais, alunos, professores e membros da comunidade, por meio de atividades sócio-educativa-cultural-desportivas, de comum acordo com a Direção do estabelecimento de ensino e aprovação do Conselho Escolar; contribuir para a melhoria e conservação do aparelhamento do estabelecimento escolar, sempre dentro de critérios de prioridade, sendo as condições dos educandos fator de máxima prioridade; promover palestras, conferências e círculos de estudos envolvendo pais e professores, a partir de necessidades apontadas por esses segmentos.

Quadro 3: Síntese sobre a Associação de Pais e Mestres (APM).

Técnica: observação participante		
Instrumentos: diário de campo (caderno de rascunho) e gravador digital		
Sujeitos: diretoras, coordenadoras, professores, funcionários e pais		
Data de realização: março de 2006		
Composição da Associação de Pais e Mestres		
Escola Alfa	Escola Beta	Escola Gama
Na primeira semana do mês de março de 2006, foram convidados todos os professores e funcionários, por meio de circular interna, e os pais, por meio de bilhetes enviados pelos alunos, para participarem da APM. Os interessados deveriam procurar a direção da escola. Após uma semana, foi apresentada a composição da APM. Não houve reunião para sua composição.	Na terceira semana do mês de março de 2006, foram convidados todos os professores e funcionários, por meio de circular interna, e cartaz no portão convidando os pais para participarem da APM. Os interessados deveriam procurar a direção da escola. Após uma semana, foi apresentada a composição da APM. Não houve reunião para sua composição.	Na segunda semana do mês de março de 2006, foram convidados todos os professores e funcionários, por meio de circular interna, e os pais, por meio de bilhetes enviados pelos alunos, para participarem da APM. Os interessados deveriam procurar a direção da escola. Após uma semana, foi apresentada a composição da APM. Não houve reunião para sua composição.
Reuniões da Associação de Pais e Mestres		
Escola Alfa	Escola Beta	Escola Gama
Observamos duas reuniões da APM durante o ano de 2006 e não houve discussão. Havia somente a prestação de contas do dinheiro arrecada e do dinheiro gasto. Após	Observamos duas reuniões da APM durante o ano de 2006. Não houve a participação total dos membros em nenhuma das reuniões observadas. Havia	Observamos duas reuniões da APM durante o ano de 2006. As reuniões eram marcadas, mas os pais não compareciam. A diretora afixava na sala dos professores a prestação de

a reunião, o balanço era afixado na sala dos professores.	prestação de contas (entrada e saída dos recursos arrecadados). Após a reunião, era afixado o balanço na sala dos professores.	contas e também enviava aos pais da APM.
Situação geral da Associação de Pais e Mestres		
Escola Alfa	Escola Beta	Escola Gama
Diante das observações realizadas, percebemos que a APM se resume apenas na prestação de contas, não havendo discussão sobre o uso dos recursos.	Não havia participação dos membros da APM, apenas a prestação de contas.	A APM servia apenas para prestação de contas.

Fonte: Diário das Observações Digital.

Cabe destacar que todas as escolas convidaram os membros da comunidade a participar da reunião para composição da APM, no Diário Oficial do Município de Bauru, por três vezes. Entretanto, destacamos que, na Escola Beta (conforme mencionado anteriormente), foi redigida a palavra “escravos” ao invés de membros.

Analizamos que as três escolas seguiram as determinações da SME para composição da APM, adotando práticas semelhantes. Em nenhuma escola houve discussão sobre a utilização dos recursos e questionamento sobre os gastos.

Os Grêmios Estudantis são organizados para que os alunos participem do planejamento das atividades escolares. Os alunos têm o direito de eleger representantes por classe ou série, organizar um grêmio representativo para cada nível de ensino. Cabe à gestão escolar estabelecer e aprovar os estatutos dos grêmios representativos, nomeando o representante que exercerá a função de Conselheiro junto aos alunos. Por meio de seus representantes, os alunos poderão solicitar a participação no planejamento e na execução as atividades escolares.

O Grêmio Estudantil é, portanto, a organização que representa os interesses dos estudantes da e na escola. Ele permite que os alunos discutam, criem e fortaleçam inúmeras possibilidades de ação tanto no próprio ambiente escolar como na comunidade. É também um importante espaço de aprendizagem, cidadania, convivência, responsabilidade e de luta por direitos. Seu objetivo é contribuir para aumentar a participação dos alunos nas atividades da escola, organizando campeonatos, palestras, projetos e discussões, fazendo com que eles tenham voz ativa e participem – junto com pais, funcionários, professores, coordenadores e diretores – da programação e da construção das regras dentro da escola.

Quadro 4: Síntese sobre o Grêmio Estudantil.

Técnica: observação participante		
Instrumentos: diário de campo (caderno de rascunho) e gravador digital		
Sujeitos: diretoras, professores, funcionários e alunos		
Data de realização: março de 2006		
Composição do Grêmio Estudantil		
Escola Alfa	Escola Beta	Escola Gama
As coordenadoras pedagógicas passaram nas salas de aulas convidando aos alunos de 5. ^a à 8. ^a série a formarem chapas para eleição do Grêmio Estudantil. Houve grande participação dos alunos na elaboração e divulgação das propostas. A escola ficou envolvida na escolha dos representantes, que aconteceu por meio de votação (voto secreto em urna).	O Grêmio Estudantil foi composto por alunos escolhidos pelos professores, coordenadora e diretora. Não houve a participação dos alunos na escolha dos representantes.	O Grêmio Estudantil foi composto por alunos, escolhidos pela coordenadora e diretora. Não houve a participação dos alunos na escolha dos representantes.
Situação geral do Grêmio Estudantil		
Escola Alfa	Escola Beta	Escola Gama
Após a eleição, os alunos do Grêmio Estudantil colocavam músicas durante o intervalo, mas foram amplamente criticados e pararam. Participavam das atividades quando solicitados, mas faltava um responsável para coordenar suas ações; os alunos pareciam perdidos.	Os alunos do Grêmio Estudantil não desenvolviam qualquer atividade diferenciada.	Os alunos do Grêmio Estudantil não desenvolviam qualquer atividade diferenciada.

Fonte: Diário das Observações Digital.

Diante do exposto, podemos concluir que, nas escolas Beta e Gama, o Grêmio Estudantil não era ativo. Já na Escola Alfa, havia o início de um processo de organização de atividades diferenciadas, mas, como não havia nenhum professor ou coordenador responsável pela organização do órgão representativo, os alunos acabavam desistindo das atividades propostas.

O Grêmio Estudantil pode desenvolver várias atividades, desde organizar festas nos finais de semana até exigir melhorias na qualidade do ensino. Ele tem o potencial de promover a integração dos alunos com toda a escola e com a comunidade. É uma das primeiras oportunidades que os jovens têm de participar da sociedade. Com o Grêmio, os alunos têm voz na administração da escola, apresentando suas idéias e opiniões.

Um Grêmio Estudantil compromissado deve procurar defender os interesses dos alunos, firmando, sempre que possível, parcerias com todas as pessoas que participam da

comunidade escolar. É importante trabalhar principalmente com os diretores, coordenadores e professores, desse modo, atuará verdadeiramente em benefício da escola e da comunidade. “O *Grêmio Estudantil* é uma entidade representativa dos alunos criada pela lei federal n. 7.398/85, que lhes confere autonomia para se organizarem em torno de seus interesses, com finalidades educacionais, culturais, cívicas e sociais” (LIBÂNEO, 2001, p. 104-105).

O fortalecimento da participação estudantil por meio da criação e consolidação de Grêmios Estudantis é um processo necessário para a construção da cultura de participação e gestão democrática na e da escola.

A efetivação e a consolidação de mecanismos de participação da comunidade educacional devem ser incentivadas, mediante: Conselho Escolar, grêmio estudantil, associação de pais, conselhos de classe etc., na perspectiva de construção de novas maneiras de se partilhar o poder de decisão nas instituições (BRASIL, 2004e, p. 32).

Ao analisarmos os mecanismos de ação coletiva das escolas estudadas, percebemos que as práticas desenvolvidas no cotidiano das escolas estão muito distantes da proposta teórica ou legal.

Todas as instituições mencionadas são regulamentadas pelo Regimento Escolar, assim como a organização interna das unidades escolares, que segue a legislação vigente. Assim, a democratização da escola pode ocorrer em três instâncias: ampliação das possibilidades de buscar o sucesso escolar pelos alunos; fomentar inovações pedagógicas; e transformar o processo de gestão escolar.

4.1.2 Autonomia, participação e descentralização

A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos (*sic*) de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação (*sic*) se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos (*sic*); podemos ser autônomos (*sic*) em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis. (BARROSO, 1996, p. 17)

Um dos princípios da gestão democrática e participativa é a autonomia e a possibilidade de participação de todos (coletiva) na tomada de decisões. O conceito de

autonomia, segundo Barroso (1996), está etimologicamente ligado à idéia de autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias. Contudo, se a autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com a “independência”. A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa), pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações.

Azanha (2004, p. 41) afirma que algumas palavras consideradas “sagradas” para a época tornam-se *slogans*, uma delas é a palavra autonomia. Para ele, a expressão sagrada “autonomia da escola” na realidade escolar “esvazia de seu significado pedagógico e a transforma num slogan. A autonomia deixa de significar uma condição de trabalho que as próprias escolas estabelecem, para ser algo outorgado por normas regimentais comuns a toda a rede”.

Quando falamos em autonomia, estamos defendendo que a comunidade escolar tenha um grau de independência e liberdade para coletivamente pensar, discutir, planejar, construir e executar seu projeto político-pedagógico, entendendo que neste está contido o projeto de educação ou de escola que a comunidade almeja, bem como estabelecer os processos de participação no dia-a-dia da escola. (BRASIL, 2004e, p. 46)

O Artigo 15 da LDBEN (BRASIL, 1996) prevê a autonomia, ao estabelecer que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”. Aqui está um dos grandes desafios postos pela referida Lei às escolas públicas.

Para Paro (2005), a autonomia da escola é controlada, pois se confere o título de autonomia à escola, mas não se proporcionam condições concretas para que essa autonomia seja conquistada de acordo com os interesses da comunidade. A autonomia é uma conquista e não um decreto ou uma imposição.

A autonomia, para se instalar no cotidiano escolar, necessita que condições sejam de acordo com as especificidades locais de cada instituição escolar, a fim de poder delinear suas ações, respeitando os princípios estabelecidos pelo sistema de ensino a que pertence. Barroso (2003) afirma que a gestão escolar que se compromete com a construção da autonomia possui algumas características: legitimidade, participação, liderança, qualificação e flexibilidade.

As escolas brasileiras vivem o processo de construção de autonomia, por meio da participação, do autocontrole e com responsabilidades. Trata-se, portanto, da autonomia competente, que garante o cumprimento de normas, leis, princípios e diretrizes comuns dentro da própria instituição – orientando o processo de reflexão-ação como elemento fundamental ao desenvolvimento da coletividade escolar – bem como deve fomentar a capacidade da comunidade para assumir responsabilidades pelas ações realizadas. A autonomia escolar é desenvolvida em quatro dimensões: financeira, política, administrativa e pedagógica.

Lück (2006b) descreve alguns aspectos básicos da autonomia na gestão escolar: a autonomia é processo contraditório, orienta-se por princípios, amplia o processo decisório em que as responsabilidades são compartilhadas e não somente divididas; é heterônoma, implica assumir responsabilidades; é expressão de cidadania, implica um modelo de gestão compartilhada; associa-se ao empreendedorismo; corresponde a uma cultura; pressupõe trabalho em equipe e a superação da divisão de trabalho.

Os princípios que orientam, portanto, a prática de autonomia em gestão escolar são: comprometimento, competência, liderança, mobilização coletiva, transferência, visão estratégica, visão pró-ativa, iniciativa e criatividade. Desse modo, a autonomia, no contexto da educação escolar brasileira, amplia o espaço de decisão e fortalece a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Os mecanismos de construção da autonomia da gestão escolar são: órgãos colegiados, eleição de diretores, descentralização dos recursos financeiros. Destarte, a autonomia proporciona a aproximação entre a tomada de decisão e a ação, garantindo maior adequação das ações com as condições existentes.

Quadro 5: Síntese das respostas sobre autonomia.

Técnica: entrevista		
Instrumentos: diário de campo (caderno de rascunho) e gravador digital		
Sujeitos: diretoras		
Data de realização: agosto de 2006		
Escola Alfa	Escola Beta	Escola Gama
“Nossa autonomia é relativa, pois não somos sistema e dependemos das determinações do Estado. Se fosse sistema, aí sim, teríamos autonomia para agir de acordo com os nossos interesses”.	“A escola tem autonomia financeira. Mas, fica só nisso. Não somos sistema e dependemos dos outros. Nossa autonomia não é completa”.	“Temos autonomia relativa. A lei fala da autonomia, mas ficamos nas mãos do Estado e da SME o tempo todo. Parece que a autonomia fica só no papel”.

Fonte: Diário das Observações Digital.

Diante das falas das diretoras entrevistadas, percebemos que elas esperam que a autonomia venha das instâncias superiores por meio de determinações e criação do sistema municipal de educação. Entretanto, ressaltamos que a autonomia não se constrói com regras e normas que limitam os aspectos operacionais a serem seguidos pela escola. O processo de construção da autonomia é guiado por princípios e estratégias democráticas e participativas, “a autonomia só é legítima quando exercida em favor da melhoria da qualidade do ensino, voltada para o atendimento às necessidades educacionais de seus alunos, numa autêntica atuação de caráter social” (LÜCK, 2006b, p. 86).

A autonomia das escolas não se resume simplesmente a uma forma do Estado repassar suas responsabilidades, mas reconhecer que determinadas ações necessitam ser realizadas pela comunidade escolar, e que esta pode melhor gerir os recursos repassados às unidades escolares. Para isso, a escola e o sistema de ensino precisam estabelecer uma relação de confiança com compromissos e objetivos claros e definidos. Estamos falando, portanto, de mudanças culturais profundas e significativas das práticas até hoje desenvolvidas.

Autonomia é característica de um processo social de realização cotidiana, que se expressa mediante iniciativas coletivas, orientadas para a resolução dos problemas afetos à escola e sua capacidade de oferecer educação de qualidade para seus alunos. (LÜCK, 2006b, p. 94-95)

A construção da autonomia escolar, como vimos, é um movimento mundial, é uma tendência da globalização e repercute em significativas alterações nos modelos de gestão. Para que a construção da autonomia da gestão escolar se efetive, faz-se necessário que haja organização dos mecanismos de gestão colegiada, a formação de parcerias, o desenvolvimento de espírito comunitário e de equipe, o desenvolvimento de competências de autogestão.

A autonomia da gestão escolar é vista também como a associação entre a tomada de decisão e a ação, a articulação entre planejamento e o compromisso com sua execução, a avaliação constante dos resultados e dos recursos despendidos. Portanto, concluímos que a autonomia consiste num processo coletivo de participação e um compromisso em partilhar responsabilidades no estabelecimento de ensino, por meio de decisões conjuntas. A prática da gestão democrática participativa implica a ampliação dos horizontes históricos, culturais e políticos das instituições escolares a fim de construir sua autonomia.

Participação efetiva e gestão democrática são fundamentais para que a autonomia escolar seja resultado da construção coletiva e democrática de projetos, na instituição educativa, que venham a atender aos anseios da comunidade escolar. (BRASIL, 2004e, p. 48)

Portanto, a autonomia tem sido uma ficção nas escolas públicas municipais de Bauru, na medida em que raramente ultrapassou o discurso político. E ainda nos arriscamos que dizer que as diretoras desconhecem teoricamente o significado do termo.

A conquista da autonomia da escola está nas mãos dos profissionais que nela atuam, bem como nas formas de participação proporcionadas pela gestão escolar. O conceito de autonomia relaciona-se com a descentralização, como uma tendência mundial de globalização e mudança paradigmática que proporciona significativas alterações nas concepções de gestão escolar e, conseqüentemente, em sua concretização.

O conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação. (LIBÂNEO, 2001, p. 80)

Para efetivar o modelo participativo, é necessário que meios e condições favoráveis para tal sejam cultivados na cultura escolar. Para isso, garantias de infra-estrutura adequada, quadro de pessoal qualificado e apoio estudantil são essenciais. A participação é um processo de construção coletiva; é considerada o principal meio de se assegurar a gestão democrática na escola, pois envolve os profissionais e possibilita que o processo de tomada de decisão seja coletivo. É também uma possibilidade de combater as formas autoritárias de exercício do poder. Entretanto, essa participação não se manifesta de forma rápida e espontânea, requer um trabalho de mobilização e conscientização de todos os envolvidos para que estes percebam a relevância de participar da elaboração e construção dos projetos da escola.

A participação pode ser entendida, portanto, como processo complexo que envolve vários cenários e múltiplas possibilidades de organização. Ou seja, não existe apenas uma forma ou lógica de participação: há dinâmicas que se caracterizam por um processo de pequena participação e outras que se caracterizam por efetivar processos em que se busca compartilhar as ações e as tomadas de decisão por meio de trabalho coletivo, envolvendo os diferentes segmentos da comunidade escolar. (BRASIL, 2004e, p. 14)

Torna-se necessário frisarmos que a participação se efetiva no exercício do diálogo entre as partes. A decisão partilhada envolve várias ações que se interligam: construção coletiva do projeto-político da escola, desenvolvimento da autonomia, fortalecimento da participação estudantil, garantia de financiamento público da educação e da escola – nos diferentes níveis e modalidade de ensino –, discussão e implementação de novas formas de organização e gestão escolar.

Diante da proposta de gestão participativa na escola, superam-se os processos centralizados de direção e gestão; as decisões nascem das discussões coletivas envolvendo todos os segmentos da unidade escolar, unindo, assim, o pedagógico ao político.

O modelo de gestão escolar democrático e participativo fundamenta-se, destarte, no princípio da autonomia. Libâneo (2001) afirma haver cinco fundamentos do trabalho participativo: a equipe deve ter um objetivo comum de trabalho; buscar alcançar esse objetivo mesmo que com sacrifícios; definir as diretrizes da autoridade e da responsabilidade para assim serem compreendidas por todos; estabelecer canais de comunicação; o líder tem como responsabilidade unir as pessoas, formando uma equipe homogênea. Fica explícita a necessidade da gestão escolar compartilhar objetivos comuns e envolver sua equipe de trabalho na execução dessa proposta, com responsabilidade e mobilização para ação conjunta.

Quadro 6: Síntese sobre participação.

Técnica: observação participante		
Instrumentos: diário de campo (caderno de rascunho) e gravador digital		
Sujeitos: diretoras, professores e alunos		
Data de realização: fevereiro a dezembro de 2006		
Escola Alfa	Escola Beta	Escola Gama
A participação é limitada. Professores participam das discussões sobre elaboração de projetos. Alunos não participam da elaboração dos projetos, apenas na execução. Não há espaço coletivo para discussão.	A participação é nula. Não há espaço para discussão. Os professores não são consultados. Os alunos não participam das decisões. Tudo é centralizado nas mãos da diretora e da coordenadora pedagógica.	Não há espaço para participação, seja dos alunos, professores e funcionários. A centralização impera sobre os processos de tomada de decisões. O poder centraliza-se nas mãos da diretora.

Fonte: Diário das Observações Digital.

A participação é uma conquista que ainda não alcançamos efetivamente, é um processo inerente à gestão escolar e educacional que se constrói concretamente no próprio cotidiano do fazer e saber escolares.

Os mecanismos de participação colegiada, nas escolas, são classificados como as formas ou maneiras que os segmentos sociais – envolvidos nas comunidades escolares e locais – possuem de participar ativamente da escola por meio da discussão. Essa intervenção participativa pode ocorrer de diversas maneiras, o que depende de como os sistemas e as escolas vão definir e gerir suas ações político-pedagógicas.

Os interesses sobre esse tema revelam o reconhecimento da importância de melhor compreensão sobre os processos de participação e as condições por que esses se efetivam no cotidiano escolar, buscando-se superar a omissão, o conformismo e a conformidade por meio da conscientização. Urge, portanto, que a participação seja consciente e efetiva.

A participação consciente é o caminho para a construção da autonomia. Somente por meio da prática participativa consciente é possível superar a prática individualista de exercício do poder e proporcionar a construção de competências sociopolíticas.

Lück (2006c) identifica, nas escolas, práticas de pseudodemocracia: tomada de decisão por falência ou omissão. A construção de uma sociedade democrática que se fundamente na participação consciente das pessoas só será possível se ocorrer: a promoção da construção coletiva das organizações; a possibilidade de apreender novas habilidades que fomentem participações conscientes e efetivas e o desenvolvimento do potencial de autonomia, tanto das pessoas quanto das instituições.

A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir sobre questões que lhe são afetas, dando-lhe unidade, vigor e direcionamento firme. (LÜCK, 2006c, p. 29)

A autora analisa os vários tipos de participação, assim, temos a participação descrita de vários modos:

(a) *como presença*: ocorre por meio da obrigatoriedade, por eventualidade ou por necessidade, proporcionam uma atuação passiva e uma inércia diante da realidade;

(b) *como expressão verbal e discussão de idéias*: considera a escola um espaço democrático, fazendo uso da liberdade de expressão;

(c) *como representação*: necessária quando os grupos são grandes, como no caso dos Conselhos Escolares, das Associações de Pais e Mestres e dos Grêmios Estudantis;

(d) *como tomada de decisão*: significa compartilhar o poder, as responsabilidades, efetivando a ação coletiva de tomada de decisão; envolve o processo de conscientização e,

(e) *como engajamento*: representa o nível mais pleno, envolvendo o estar presente ativamente, oferecendo idéias, opiniões e colaborando ativamente com a execução das propostas coletivas; os processos sociais e o compromisso com o que se faz ocorrem de forma dinâmica.

A ação participativa consciente, em educação, promove o envolvimento de todos na construção da escola como organização dinâmica e competente, fundamentada no compromisso e no respeito à diversidade, considerando o conjunto de fatores do entorno, privilegiando valores e princípios.

Os processos de participação na escola não podem ser estabelecidos apenas parcialmente, camuflando-se a realidade. Para Lück (2006c), a participação possui três dimensões. A primeira, a dimensão política, refere-se ao sentido do poder das pessoas de construir história, seja a sua ou da organização a que pertencem; compartilham o poder e fomentam o aumento do poder de todos, assim constrói-se autonomia. A segunda, a dimensão pedagógica, refere-se ao processo formativo de promoção de aprendizagens significativas e construção de conhecimento baseado na relação ação-reflexão. A terceira, a dimensão técnica, é necessária para o desenvolvimento de qualquer projeto pedagógico; é a efetividade de uma ação política que envolve competência técnica e compromisso político.

Concluimos que há um largo fosso entre o discurso pedagógico e seu processo de concretização. As mudanças promovem desestabilização da ordem vigente e, quanto maior a burocratização, menor será o nível de participação e envolvimento efetivo dos membros com relação ao trabalho escolar. Desse modo, cabe à gestão escolar o desenvolvimento das seguintes ações:

- Difusão contínua de informações claras e precisas a respeito das questões fundamentais da vida escolar.
- Estabelecimento de adequação entre a geração e a disseminação de informações no contexto escolar e as linhas de ação pedagógicas necessárias para promover os objetivos da escola.

- Desenvolvimento cultural e capacitação técnico-operacional dos professores, para que possam atuar em dimensão profissional, segundo os princípios da gestão participativa.

O objetivo da participação escolar efetiva é a transformação da prática pedagógica e da estrutura social, o que proporcionará avanços na aprendizagem. A promoção da participação objetiva desenvolve o ser humano como ser social e transforma a escola em unidade social dinâmica, aberta à comunidade. Proporciona também o fortalecimento do senso comunitário, garantindo a coletividade efetivamente. Nesse sentido, a escola necessitar “ter flexibilidade suficiente para adaptar-se a novas demandas por melhoria da qualidade do ensino” (SILVA, 1996, p. 26).

É com essa perspectiva que a participação assume uma dimensão política. Ratificamos que a participação necessita ser entendida como processo dinâmico e interativo entre pessoas, processos esses que ultrapassem os limites da tomada de decisão individualistas.

A participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação. (PARO, 2005, p. 17)

Portanto, diante do exposto teoricamente e do observado no cotidiano das escolas, concluímos que a participação (quando há) é relativa. Há centralização de poder e de tomada de decisões. Como falar quem democratiza na escola se não há possibilidade de participação?

Essa análise leva-nos a repensar a questão da descentralização. A idéia da descentralização não é recente na história educacional brasileira. Com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, encontramos a semente desta idéia. Anísio Teixeira foi o responsável pelo avanço da descentralização quando propôs a municipalização, que ganhou força com a Lei n.º 5.692/71; com a Constituição de 1988 e com as propostas do Banco Mundial, nos anos 1990, por considerar que a descentralização era a condição necessária para a melhoria da qualidade do ensino.

A descentralização é um dos componentes de uma reforma mais ampla dos processos e das estruturas governamentais internacionais e nacionais. Ganhou força também

com a Lei n.º 9.394/96, com o processo de municipalização e com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).

A descentralização do ensino é um processo de extrema importância, mas ao mesmo tempo complexo num país como o Brasil, que possui grande dimensão territorial, diversidades regionais e dificuldades de efetiva comunicação como também no entendimento das informações transmitidas.

As políticas de descentralização abrangem os aspectos econômico-financeiro, pedagógico e administrativo. Políticas educacionais realmente eficazes devem ter como princípio a democratização da sociedade e não a racionalidade, como temos observado nos últimos anos. O movimento de descentralização é uma tendência internacional e está relacionado com os seguintes fatores:

- Necessidade de uma organização social e um processo educacional dinâmico.
- Concretização de ideais democráticos e participação consciente.
- Aproximação de todos na tomada de decisão das ações.
- Necessidade de estabilidade em relação às ações políticas e essas, no Brasil, têm oscilado entre a centralização e a descentralização e,
- Reconhecimento de que as escolas possuem características diferentes.

Vários autores discutem a questão da descentralização.

Para Lück (2006b, p. 21), “a gestão da autonomia da escola constitui-se na expressão da descentralização do ensino e democratização da escola”. A autora acrescenta que a descentralização possui três ordens de entendimento: a primeira, de natureza operacional; a segunda, de caráter social e a terceira, de caráter político.

Thurler (2001) afirma que a descentralização não é garantia de participação, pois os diretores de escola podem confiscar o poder concedido às instituições. A descentralização é uma evidência dessa mudança paradigmática, pois considera a participação baseada em princípios democráticos.

Nóvoa (1999, p. 17) defende a descentralização como a possibilidade de as escolas adquirirem maior mobilidade e flexibilidade. “O poder de decisão deve estar mais próximo dos centros de intervenção, responsabilizando directamente (*sic*) os actores (*sic*) educativos”.

Para Barroso (2003), a descentralização é a alteração que tem como premissa a transferência de poderes e funções em nível nacional, regional e local, concebendo à escola o lugar central na tomada de decisão.

Paro (2005) afirma que, com a divisão de responsabilidades, quem ganha poder é a própria escola. A descentralização e a autonomia não são meramente mecanismos de transferência de responsabilidades, mas uma conquista da escola pública brasileira.

Quadro 7: Síntese das respostas sobre descentralização.

Técnica: entrevista		
Instrumentos: diário de campo (caderno de rascunho) e gravador digital		
Sujeitos: diretoras		
Data de realização: outubro de 2006		
Escola Alfa	Escola Beta	Escola Gama
“Não temos descentralização porque não somos sistema (...). E na escola isso é refletido porque ficamos presos às determinações de fora”.	“A descentralização não existe. Não somos sistema, dependemos dos outros e das suas vontades”.	“A descentralização existe só quando temos problemas. Não temos condições de ser sistema por isso não temos descentralização”.

Fonte: Diário das Observações Digital.

Na escola, a descentralização e a democratização esbarram, na maioria das vezes, na estrutura de poder existente. Para que a descentralização e a democratização ocorram, no cotidiano escolar, faz-se pertinente que haja um sistema de relacionamento que possibilite a participação e contribuição de todos.

A descentralização dos recursos financeiros é outro fator que proporciona o avanço na autonomia da escola, pois repassa para as escolas os recursos necessários que irão atender às suas necessidades cotidianas. Fator esse que não foi mencionado pelas diretoras, mesmo recebendo mensalmente os recursos da APM e anualmente os recursos do PDDE.

O gestor escolar exerce – na unidade escolar, diante da proposta de gestão democrática – um papel de liderança democrática pelo qual é capaz de dividir com os outros (professores, pais, funcionários) o poder de decisão sobre os assuntos da unidade escolar. Esta postura de atuação não diminui suas responsabilidades, mas estimula a habilidade de mobilização. Diante disso, não podemos deixar de mencionar a habilidade de liderança a ser exercida pelo gestor escolar, pois cabe a ele articular as questões da administração central às necessidades da unidade escolar (LIMA, 1995).

Portanto, depois das observações dos participantes e das entrevistas sobre autonomia, participação e descentralização, parece-nos que as diretoras desconhecem a importância desses mecanismos como pilares do trabalho administrativo e pedagógico e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do ensino.

4.1.3 Planejamento e projeto político-pedagógico

O projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definido o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que ação coletiva produza efeitos. (VEIGA, 2003, p. 275)

O planejamento e o projeto político-pedagógico podem representar processos democráticos de decisões, por organizar o trabalho pedagógico de maneira coletiva. É na coletividade das organizações que a autonomia se faz presente e o processo de discussão possibilita a mudança das organizações.

Para Oliveira (2004), as reformas educacionais ocorridas a partir da década de 1990 alteraram o sistema educativo e repercutiram por meio de mudanças relativas à organização escolar, provocando a reestruturação do trabalho pedagógico. Essas reformas educacionais têm como eixo principal a educação voltada à equidade social e a participação da comunidade, nos processos decisórios da escola por meio da gestão democrática.

Diante dessa discussão, ganha espaço o projeto político-pedagógico como um instrumento essencial à construção de processos envolvendo a participação na escola e a implementação da gestão escolar democrática, pois se tornam seminiais diversos segmentos para elaboração e acompanhamento.

Planejar é essencial para que as ações não aconteçam na base do improviso. Planejamento é um ato mental que se concretiza em planos e projetos que delineiam um esquema representativo de uma idéia.

Para Libâneo (2001, p. 123), o planejamento escolar é uma atividade de previsão da ação e implica a definição das necessidades, dos objetivos, com o objetivo de atingir, “dentro das possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, tempo de execução e formas de avaliação”.

O exercício de planejar refere-se a uma antecipação da prática, de modo a prever e programar as ações e os resultados desejados. Esse processo é necessário para que se tomem decisões coerentes e coesas com os objetivos que desejamos alcançar.

No planejamento escolar, as atividades planejadas são determinadas por uma intencionalidade educativa que envolve objetivos, valores, atitudes, conteúdos, modos de agir dos educadores que atuam na escola.

Quadro 8: Síntese sobre o planejamento escolar.

Técnica: observação participante		
Instrumentos: diário de campo (caderno de rascunho) e gravador digital		
Sujeitos: diretoras, coordenadoras e professores		
Data de realização: fevereiro de 2006		
Escola Alfa	Escola Beta	Escola Gama
Os professores reunir-se-ão para a discussão do planejamento sob orientação das coordenadoras. A reunião foi aberta pela diretora e depois foram formados grupos de trabalho com a orientação das coordenadoras.	A diretora abriu a reunião com os professores, que depois foram para as salas de aula elaborar os planos individualmente. Não houve discussão.	A coordenadora abriu a reunião, explicando como deveria ser apresentado o plano. Os professores foram para as salas de aula e elaboraram o material individualmente.

Fonte: Diário das Observações Digital.

Diante do exposto, analisamos que, somente na Escola Alfa, houve discussão coletiva sobre o planejamento escolar; nas demais escolas estudadas, o trabalho foi individual. Sabemos que o planejamento escolar nunca é individual, pois ocorre por meio de discussão e elaboração conjunta. Seu caráter processual proporciona a reflexão e a ação. Suas funções são diagnosticar e analisar a realidade da escola; definir objetivos e metas; determinar as atividades e as tarefas a serem desenvolvidas.

Com relação ao projeto político-pedagógico, Veiga (2003) afirma haver duas perspectivas sobre o significado do projeto político-pedagógico: ação regulatória ou técnica e ação emancipatória e edificante.

No primeiro, nega-se a diversidade de interesses dos sujeitos envolvidos no processo. “A inovação regulatória significa assumir o projeto político-pedagógico como um conjunto de atividades que vão gerar um produto: um documento pronto e acabado. Nesse caso se deixa de lado o processo de produção coletiva” (VEIGA, 2003, p. 267).

No caráter regulatório do projeto político-pedagógico, o processo de mudança é fragmentado, limitado, racional, técnico, burocrático e autoritário. É um instrumento que legitima o controle burocrático.

“A inovação de cunho regulatório ou técnico nega a diversidade de interesses e de atores que estão presentes, porque não é uma ação da qual todos participam e na qual

compartilham uma mesma concepção de homem, de sociedade, de educação e de instituição educativa” (VEIGA, 2003, p. 271).

Por outro lado, a inovação possibilita a comunicação e o diálogo de diferentes sujeitos sobre os saberes contextualizados histórica e socialmente, proporcionam a argumentação, a solidariedade. É um processo de construção que provoca rupturas epistemológicas.

Sob a perspectiva emancipatória, a inovação e o projeto político-pedagógico estão articulados, integrando o processo com o produto porque o resultado final é não só um processo consolidado de inovação metodológica, na esteira de um projeto construído, executado e avaliado coletivamente, mas um produto inovador que provocará também rupturas epistemológicas. (VEIGA, 2003, p. 267)

A autora afirma que o projeto político-pedagógico apresenta as seguintes características: democratização da escola; processo de orientação da reflexão e da ação; consideração da diversidade; favorecimento do clima de confiança, diálogo, cooperação, tomada de decisões coletivas; autonomia; participação; relações com o contexto social.

O projeto político-pedagógico é um instrumento de planejamento coletivo, que resgata a unidade do trabalho escolar e garante a não-fragmentação entre os que planejam e os que executam, pois é elaborado, executado e avaliado em conjunto.

Desse modo, vale o esforço de ratificar que o projeto político-pedagógico caracteriza-se como a contextualização do processo de planejamento. É um documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser concretizado pela escola, de acordo com as determinações legais do sistema e as exigências sociais. Expressa a cultura da escola, suas crenças, valores e significados, que orientam a prática.

Para Rossi (2004), com a Lei n.º 9394/96, o projeto político-pedagógico transformou-se num instrumento de possibilidade de mudança significativa. Os projetos reguladores também conhecidos como projeto-vago, projeto-manutenção, projeto-ficção, projeto-ofício, projeto-cerimônia, não possibilitando qualquer mudança na realidade. Já os projetos emancipatórios contribuem para o exercício da democracia e para a luta por transformação social. É inconcluso, pois necessita de revisão constante. É cooperativo, pois é realizado no coletivo. Demonstra a autonomia da equipe escolar. Também podemos afirmar que é político – no sentido do compromisso da escola com a formação do cidadão –, e é pedagógico porque define as ações educativas, as construções curriculares, o processo de formação continuada, a fim de alcançar os objetivos educacionais.

Quadro 9: Considerações sobre o Projeto Político-Pedagógico.

Técnica: observação participante, análise de documentos		
Instrumentos: diário de campo (caderno de rascunho) e gravador digital		
Sujeitos: diretoras, coordenadoras e professores		
Data de realização: fevereiro de 2006		
Escola Alfa	Escola Beta	Escola Gama
No início do ano, a diretora convocou os professores para participar da elaboração do PPP da escola. Como não houve adesão, a elaboração do documento ficou sob responsabilidade das coordenadoras e de duas professoras que apresentaram o documento no mês de setembro.	A escola não tinha PPP e também não houve convite nem mobilização para elaboração do mesmo.	A escola não tinha PPP. A diretora e a coordenadora iniciaram sua elaboração, mas não concluíram.

Fonte: Diário das Observações Digital.

Gadotti (2000) salienta que o discurso sobre autonomia, participação, cidadania e elaboração do projeto político-pedagógico vem marcando o debate educacional. Os elementos facilitadores do êxito da elaboração do projeto político-pedagógico, segundo ele, são: comunicação; adesão voluntária; suporte institucional e financeiro; controle, acompanhamento e avaliação; atmosfera; credibilidade; referencial teórico. É um ponto de articulação entre o individual e o social, é um movimento dialético entre interesses externos (reguladores de suas funções) e internos (próprios da vida e da cultura escolar).

Para Charlot (2004, p. 116), todo programa pedagógico está baseado numa concepção política. Nas escolhas técnicas, operam os valores éticos e políticos, uma representação de ser humano, de sociedade, das relações que mantêm com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Em suas palavras:

os debates pedagógicos nunca são meramente pedagógicos; eles sempre têm uma dimensão política. Um projeto pedagógico não é apenas um programa de ações, de organização, de gesto, mas remete a valores fundamentais. [...] um projeto pedagógico não pode ser deduzido apenas do projeto político. Ele apresenta uma dimensão específica: é o projeto político que é aplicado às crianças e aos adolescentes, à educação desses jovens, à sua educação em escolas. Portanto, todo projeto pedagógico apresenta uma dimensão política específica.

Ao final de 2006, apenas a Escola Alfa tinha o documento. Entretanto, ressaltamos que este foi elaborado sem a participação dos professores. Acreditamos que um

dos caminhos para a construção da escola inclusiva é a construção do Projeto Político-Pedagógico, especificando o perfil do alunado; o conjunto de necessidades educacionais especiais presentes na unidade; as Adaptações Curriculares de Grande Porte; planejar o envolvimento das famílias e da comunidade no processo de construção da inclusão em sua unidade escolar; promover atividades (palestras, projeção de filmes, discussão sobre material audiovisual, etc.) de sensibilização e de conscientização sobre a convivência na diversidade para alunos, professores, famílias e comunidade. Infelizmente, não encontramos qualquer desses itens no único Projeto Político-Pedagógico estudado.

4.1.4 Avaliação das escolas e qualidade do ensino

Qualidade é uma palavra polissêmica, ou seja, comporta diversos significados e por isso tem potencial para desencadear falsos consensos, na medida em que possibilita interpretações diferentes do seu significado segundo diferentes capacidades valorativas. (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2005, p. 3)

A questão da avaliação das escolas e a qualidade do ensino têm sido discutidas por vários autores (LIBÂNEO, 2001; RIOS, 2001; SOARES, 2003; OLIVEIRA, ARAÚJO, 2005; MACHADO, 2006), pois alguns desses conceitos estão sendo utilizados com frequência no discurso político educacional. Em alguns casos, percebemos o uso desses conceitos como *slogans*.

O conceito de qualidade na educação, que a nosso ver depende do contexto histórico em que está sendo analisado, estabelece relação direta com outros conceitos, como enfatizaremos, no caso, a avaliação. Para Rios (2001, p. 20):

Um olhar crítico vai revelar que a questão da qualidade na educação se encontra reduzida, na perspectiva da Qualidade Total e em várias outras abordagens que encontramos hoje nas escolas. É importante, no entanto, que se reafirme a procedente e sempre atual preocupação com a qualidade do trabalho na educação. Que necessitamos de uma educação de qualidade é inquestionável. O que se deve questionar é qual o significado que se dá à qualidade, conceito que guarda em sua compreensão uma multiplicidade de elementos.

Na escola, o conjunto de fatores, como gestão, formação de professores, rendimento dos alunos, estrutura física, equipamentos, comunidade, dão o *status* de qualidade. Mas destacamos que a qualidade está também relacionada com o olhar de quem avalia e

atribui juízos de valor, por isso a definição de qualidade é pessoal e variável. Então, a definição desse conceito se torna difícil, pois depende de como cada pessoa reflete esse conceito de acordo com a perspectiva introspectiva (SOARES, 2003).

Sendo assim, Rios (2002, p. 64) acrescenta:

O conceito de qualidade é totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado por que emerge em uma realidade específica e em um contexto concreto. Portanto, uma análise crítica da qualidade deverá considerar todos esses aspectos, articulando aqueles de ordem técnica e pedagógica aos de caráter político – ideológico.

O termo qualidade, ao longo dos anos, vem tomando forma e conteúdo diferenciados acompanhando as mudanças sociais e educacionais. Os termos “Qualidade Total” e suas vertentes, de padrão elitista, neoliberal e excludente, ditadas pelo mercado, ganhou espaço no discurso educacional. Essa proposta, no sistema escolar, objetiva o “treinamento de pessoas para serem competentes no que fazem, dentro de uma gestão eficaz de meios, com mecanismos de controle e avaliação dos resultados, visando a atender a imperativos econômicos e técnicos”. A qualidade total fundamenta-se em concepções pragmáticas, empresariais e economicistas (LIBÂNEO, 2001, p. 53).

A consequência dessa proposta, no cotidiano escolar, é a supervalorização dos resultados das avaliações, compondo um sistema avaliativo que “nega-se a educação do cidadão quando se promove automaticamente, fazendo os estudantes avançarem na escola para séries seguintes sem que tenham aprendido. A escola só faz sentido como espaço de formação humana, de aprendizagem significativa” (BRASIL, 2004c, p. 23).

A qualidade a que nos referimos está relacionada à proposta de educação emancipatória, fomentando o desenvolvimento das relações sociais, políticas, econômicas e culturais contextualizadas, a fim de fortalecer a escola pública e construir a democratização e a verdadeira qualidade do ensino. Isso supõe o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes. A escola de qualidade valoriza os aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos dos seus alunos. A proposta de avaliação que consideramos pertinente ao modelo de educação emancipatória visa à solidariedade e à inclusão. Essa avaliação possui três características: avaliação compreensiva e global do processo de ensino e aprendizagem; avaliação democrática em que os resultados são discutidos e negociados entre os participantes do trabalho escolar; e auto-avaliação, que envolve um processo reflexivo e rigoroso de planejamento-observação-análise-reflexão-planejamento (LIBÂNEO, 2001).

A escola de qualidade possui os seguintes aspectos: é pluralista e assim admite correntes de pensamento divergentes com respeito à diversidade e ao diferente; é humanista e, desse modo, identifica o homem como foco do processo educacional; tem consciência do seu papel político como instrumento de emancipação. Atualmente, acreditamos que essa proposta é uma utopia.

Ao buscarmos uma definição de educação de qualidade, encontramos a visão da escola como local de ascensão social que afirma os preceitos liberais e busca mascarar o abismo existente entre as classes sociais.

Com a emergência de um novo paradigma econômico, e como consequência dos avanços científicos e tecnológicos, a reestruturação do sistema de produção, as mudanças no mundo do conhecimento afetaram a organização do trabalho e o perfil dos trabalhadores, repercutindo na qualificação profissional e nos sistemas de ensino e nas escolas. O compromisso da escola focalizar-se em proporcionar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, indispensáveis à formação do cidadão consciente, crítico, participativo e preparado para viver na sociedade contemporânea está longe de ser uma realidade em nosso país.

As mudanças provocadas pela informatização, pela globalização e pelo neoliberalismo provocam a passagem da sociedade industrial para a sociedade informacional. Encontramos crises políticas, éticas, sociais influenciando o cotidiano escolar. A escola pública que temos vive um completo caos, “é palco de um processo real, complexo, que apenas parcial e fragmentariamente, é reflexo dos objetivos, conteúdos, métodos e diretrizes emanados da legislação e da literatura oficial” (MACHADO, 2006, p. 17).

Diante da situação que temos, caberia à escola proporcionar aos alunos experiências concretamente relacionadas ao cotidiano que ampliem seus conhecimentos e desenvolvam capacidade de questionar, descobrir, criar, criticar e transformar a realidade em que vivem; aumentando-lhes a capacidade de conviver harmonicamente em sociedade; contribuindo para a construção de uma nova sociabilidade humana fundamentada na colaboração, co-responsabilidade e solidariedade.

Colocar a serviço dos alunos, ainda que estreitas, as possibilidades, de autonomia e democracia, sendo contemporâneo de seu tempo, e acima de tudo, desenvolvendo a humanidade do homem, o que significa implementar a lógica do direito à educação a partir do educando concreto que no dia-a-dia cruza os limites da escola. (MACHADO, 2006, p. 26)

A escola é o espaço adequado para analisar e criticar as informações, na medida em que instrumentaliza conceitualmente os alunos para o exercício da cidadania. É responsável por realizar a síntese entre a cultura e o saber da comunidade em que o aluno está inserido, e que fazem parte da sua história, constituindo-se ponto fundamental na sua educação emancipatória.

Para Soares (2003, p. 39):

Um dos grandes desafios da educação, em países com disparidade de renda, como o nosso, consiste em alterar a cultura institucional, essencialmente tradicional e burocrática, que termina por colaborar com a manutenção da exclusão, por uma outra cultura que permita a inclusão social (através da aquisição de conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos exigidos pela sociedade contemporânea).

A educação nacional está muito distante do conceito de qualidade, a nosso ver falar de qualidade no contexto educacional brasileiro contemporâneo torna-se uma utopia. Entrelaçada a questão da qualidade, encontramos a avaliação. “A avaliação é um termo que diz respeito a um conjunto de ações voltadas para o estudo sistemático de um fenômeno, uma situação, um processo, em evento, uma pessoa, visando a emitir um juízo de valor” (LIBÂNEO, 2001, p. 199). O processo avaliativo envolve a coleta de informações e a análise valorativa e apreciativa do material coletado para delinear novas ações. Em educação, durante várias décadas, a avaliação se restringiu apenas à avaliação da aprendizagem dos alunos.

Na contemporaneidade, com as propostas de globalização e o desenvolvimento econômico, encontramos a avaliação externa do trabalho escolar, ou seja, um sistema de avaliação educacional institucionalizado. Portanto, temos hoje a avaliação do aproveitamento escolar dos alunos, a avaliação institucional e a avaliação dos sistemas de ensino.

Libâneo (2001) esclarece que, na avaliação do aproveitamento escolar dos alunos, avalia-se a aprendizagem e também o trabalho desenvolvido pelo docente. Na avaliação institucional, a escola é avaliada como um todo, tal processo analisa dados qualitativos e quantitativos sobre os alunos, docentes, estrutura organizacional, recursos físicos e materiais. Isso possibilita o redirecionamento e o desenvolvimento da instituição.

A avaliação dos sistemas de ensino objetiva diagnosticar amplamente o sistema escolar e o conjunto de escolas que abrange, em nível nacional ou regional. Os resultados desse processo orientam a política educacional, a pesquisa e as propostas de gestão das escolas.

Em nosso país, a avaliação global do sistema escolar é realizada pelo Ministério da Educação por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP – www.inep.gov.br – acesso em 14 nov. 2008), que publica o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica que, para isso, utiliza:

- Senso escolar.
- Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).
- Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)
- Prova Brasil e Saeb.
- Provinha Brasil.

Quadro 10: Análise dos dados da Prova Brasil – 2005.

Técnica: análise de documentos		
Instrumentos: diário de campo (caderno de rascunho) e gravador digital		
Documento: Cartazes da Prova Brasil		
Data de realização: abril de 2006		
Escola Alfa	Escola Beta	Escola Gama
Média Língua Portuguesa 4. ^a série: 204,80 8. ^a série: 245,76 Média Matemática 4. ^a série: 210,21 8. ^a série: 265,96	Média Língua Portuguesa 4. ^a série: 180,27 Média Matemática 4. ^a série: 179,12	Média Língua Portuguesa 4. ^a série: 179,03 Média Matemática 4. ^a série: 203,22

Fonte: Diário das Observações Digital.

A Escola Alfa manteve-se acima da média comparada em Língua Portuguesa e Matemática. A Escola Beta e Gama mantiveram-se abaixo da média comparada.

Diante do exposto, concluímos que os dados oficiais sobre a educação nacional apontam problemas sérios relativos aos aspectos qualitativos e quantitativos. O primeiro envolve o baixo desempenho demonstrado pelos alunos. O segundo envolve a não-presença e a não-progressão dos alunos.

Quadro 11: Considerações sobre as avaliações externas.

Técnica: entrevista		
Instrumentos: diário de campo (caderno de rascunho) e gravador digital		
Sujeitos: diretoras		
Data de realização: maio de 2006		
Escola Alfa	Escola Beta	Escola Gama
“Estamos muito felizes com o resultado da Prova Brasil. É o nosso trabalho sendo apresentado”.	“Isso é o resultado da falta de professores e da situação da escola”.	“Tivemos notas baixas porque os alunos estudavam em outra escola, eram transportados todos os dias”.

Fonte: Diário das Observações Digital.

A avaliação é um importante processo e instrumento da gestão escolar, pois envolve o respeito, a valorização dos saberes dos alunos, a integração e ampliação desses saberes, que constituem o fundamento da educação. “Aprender ou conhecer é resultado do encontro e do confronto de saberes” (BRASIL, 2004c, p. 51).

O processo avaliativo necessita do estabelecimento de critérios. Avaliar serve como diagnóstico, uma vez que aponta os aspectos que necessitam de modificação e aqueles que devem ser mantidos.

Encontramos atualmente alguns tipos de avaliação que podem ser utilizados pela gestão escolar a fim de melhorar a aprendizagem dos alunos; analisar os resultados do SAEB; explorar as avaliações desenvolvidas internamente pela escola; realizar uma avaliação própria. Podem ser feitos o mapeamento relacionado aos aspectos discriminados nas avaliações e, depois, a identificação dos pontos fortes, médios e fracos da escola, para providenciar os encaminhamentos necessários à melhoria dos processos pedagógicos. Não se pode perder a visão do todo processual. Além disso, faz-se necessário mapear o contexto social, o processo de gestão democrática, as condições físicas, materiais e pedagógicas da escola e o empenho dos educadores (docentes e não docentes). Propor a manutenção de ações que provoquem atitudes e ações positivas; reorganização e redimensionamento das ações que não estão adequadas ao processo pedagógico.

As avaliações externas proporcionam a gestão escolar espaços para reflexão conjunta garantindo o envolvimento dos professores para que possam:

- Analisar os resultados das avaliações e as dificuldades encontradas pelos discentes nas salas de aula;
- Relacionar conhecimentos teóricos com a prática avaliativa;
- Compreender a avaliação como um instrumento que diagnostica que pontos da aprendizagem necessitam de maior aprofundamento.

Libâneo (2001) indica alguns aspectos que precisam ser avaliados no âmbito da organização escolar:

- Dados estatísticos: população, reprovação, evasão, situação socioeconômica, entre outros.
- Clima organizacional da escola: tipo de gestão, de organização, das relações humanas, o envolvimento da equipe pedagógica e dos professores.
- Acompanhamento do rendimento escolar dos alunos: análise sistemática dos resultados, modificação das práticas pedagógicas e avaliativas, diagnóstico das dificuldades de aprendizagem dos alunos.
- Avaliação da execução do projeto pedagógico-curricular: avaliação da escola em conjunto, dinâmica de funcionamento da organização escolar.
- Avaliação de desempenho dos professores.

Portanto, a sociedade exige maior competência da escola, por meio da apresentação de bons resultados oriundos da aprendizagem e usos dos recursos adquiridos no dia a dia. “Isto porque se reconhece que a educação, na sociedade globalizada e com economia centrada no conhecimento, é dotada de grande valor estratégico para o desenvolvimento de qualquer sociedade e da qualidade de vida de seus cidadãos” (LÜCK, 2006b, p. 31).

Torna-se fulcral fomentar a responsabilidade profissional; ressaltar o papel da avaliação como sistemática e contínua; não alimentar sentimentos de segregação; envolver os pais nas atividades comunitárias escolares; propiciar um excelente ambiente emocional a toda a comunidade para favorecer a aprendizagem. Essa utopia (escola de qualidade para todos) só se tornará realidade se as políticas públicas educacionais forem redefinidas e implementadas em nível macro visando à melhoria em nível micro.

4.1.5 Gestão e relações de poder no cotidiano escolar

Captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no que, ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violento. (FOUCAULT, 1979, p. 182)

O poder é a capacidade que os indivíduos ou grupos têm para fazer valer seus interesses, mesmo quando outros se opõem. Em alguns casos, isso requer o uso da força. O poder é um elemento que se encontra em todas as relações sociais. Toda pessoa possui poder de influência sobre o contexto de que faz parte, consciente ou inconscientemente. A falta de consciência, da interferência dos fatores sobre nós e do aniquilamento do nosso poder de participação provocam resultados negativos para a organização e para nós, bem como para as pessoas com quem convivemos.

As conseqüências da falsa participação destroem as possibilidades de colaboração benéfica; promovem o descrédito nas ações de direção e na autoridade das pessoas; geram desconfiança, insegurança; impossibilitando a participação efetiva.

Atualmente, o poder é a força ou a energia que dinamiza pessoas e organizações sociais. O exercício do poder nas instituições escolares está relacionado com a tomada de decisão sobre a ação com relação à realidade concreta no âmbito escolar em que estamos inseridos. Logo,

o exercício do poder, isto é, a expressão de formas de influência entre pessoas e instituições, de modo a determinar o rumo que tomam e as ações que promovem, constitui um fenômeno natural e inerente às interações que ocorrem em qualquer organização social. (LÜCK, 2006c, p. 100)

Giddens (2004, p. 699) define poder como

a capacidade de indivíduos ou membros de um grupo para alcançar objetivos ou favorecer seus interesses. O poder é um aspecto presente em todas as relações humanas. Muitos dos conflitos existentes numa sociedade são lutas pelo poder, porque quanto mais poder um grupo ou indivíduo detiver, maior é a capacidade de conseguir o que quer à custa de outro.

Para Lück (2006c, p. 108), o poder é expresso de três formas. A primeira é classificada como *poder de referência*: esse poder constitui-se baseado na afeição e no respeito conferidos a uma pessoa, independentemente da prática que realiza; a posição que ocupa, a ordem ou o tempo de carreira, na instituição, legitimam esse direito. Em outras palavras: “o poder de referência serve muito mais a motivos pessoais e não a objetivos organizacionais e educacionais, resultando até mesmo, algumas vezes, em detrimento da efetivação destes e da qualidade de seus serviços”. Essa forma de poder desgasta as interações na escola, cria uma cultura conservadora e controladora em nome de interesses pessoais. O

poder aqui é inerente ao cargo, independentemente das competências para exercê-lo. Na segunda forma, o *poder de competência* reconhece, no profissional, a capacidade de influência sobre o sistema organizacional e sobre as pessoas que nele atuam. Reconhece também habilidades e competências, além de comprometimento com a melhoria da sua realidade. Esse poder, centra-se em interesses coletivos.

A terceira forma, intitulada como *contrapoder*, caracteriza-se pela desestimulação de gestores e demais profissionais da escola diante das exigências das instâncias superiores. A visão da escola, enquanto organização burocrática, gera o que classificamos *contrapoder*. Nesta situação, o poder é exercido por pessoas em posições superiores com vistas ao controle da burocracia estabelecida. É centralizado em cargos, independentemente da competência das pessoas que o ocupam. Essas o exercem de maneira autocrática.

As relações de poder formam redes de associações interpessoais movidas por interesses individuais. Esse processo é marcado pelo jogo de forças, por tensões e conflitos constantes. Vão além do aspecto administrativo, estão presentes na ação pedagógica e concretizam-se nas relações profissionais com os alunos e com a comunidade, permeando o currículo, as atividades extracurriculares, o processo de avaliação e o planejamento pedagógico.

Os movimentos pela busca do poder não acontecem somente na escola. Como na maioria das estruturas sociais, a escola apresenta, em seu cotidiano, relações de poder estreitamente ligadas às dinâmicas de conservação e transformação sociais mais amplas. Weber, em *Economia e Sociedade* (1991, p. 33), incita-nos a discussão sobre autoridade e poder. Para ele, a dominação é entendida como “a probabilidade de encontrar obediência a uma ordem de determinado conteúdo, entre determinadas pessoas indicáveis”. Acredita que a disciplina é a possibilidade de se encontrar obediência automática, mediante treino, sem resistência ou crítica.

Assim, o conceito weberiano de poder é amorfo, entretanto, a dominação existe quando alguém, para se manter autoritariamente, usa da coerção, amedrontando outras pessoas diante de um quadro rigidamente burocratizado administrativamente que se constitui de maneira legítima. Desse modo, o Estado é caracterizado como instituição política que, por sua vez, possui no seu quadro administrativo a legitimidade para o uso da coação física, se for necessário. Portanto, a escola é uma instituição do tipo hierocrático, pois aplica a coação psíquica. Segundo Martinez:

A passagem ou os *porquês* de se passar da luta pela autoconservação (sobrevivência) à luta por reconhecimento (de sujeitos, direitos, garantias e liberdades) é tão difícil e ao mesmo tempo necessária, prioritária. Tão básico quanto sobreviver é deixar este estágio inicial (inercial) da vida social — vimos que é preciso ir do *reino da necessidade* ao *reino da inclusão* e do reconhecimento. Curiosamente, tanto no Ocidente, quanto no Oriente, ao norte e ao sul, no mundo *civilizado* e nas áreas mais afastadas, o que se vê é a mesma luta incessante: a luta para que o *sujeito* e o *Outro*, sejam reconhecidos. (Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=9414>>. Acesso em: 30 ago. 2007)

Destarte, o poder pode ser redefinido como um dos elementos da engrenagem social de forma mais ampla, ou seja, da luta pela autoconservação (reino da necessidade) à luta pela inclusão. Sabemos que a gestão democrática não garantirá sozinha a luta contra a exclusão. Há necessidade, como afirma Martinez, que o *Outro* seja reconhecido. Sujeito e o outro na instituição escolar: “A maior dificuldade está em ver que o Outro não existe apenas para satisfazer a todas as nossas necessidades e/ou vontades, mas sim que deve haver uma *satisfação intersubjetiva*, uma vez que as pretensões de validade de *todos os envolvidos* são igualmente fundamentadas e, portanto, legítimas”.

Quadro 12: Síntese das respostas sobre as relações de poder.

Técnica: entrevista		
Instrumentos: diário de campo (caderno de rascunho) e gravador digital		
Sujeitos: diretoras		
Data de realização: dezembro de 2006		
Escola Alfa	Escola Beta	Escola Gama
“Não adianta negar. Quem manda aqui são os professores, eles formam uma gangue e decidem se vão apoiar as minhas decisões ou não. Não tenho o poder sobre eles”.	“Eu acho que sou democrática. O poder não é só meu. Mas, às vezes, tenho que determinar as coisas porque senão ninguém faz nada. A escola não é minha, mas mando nela”.	“Por ser uma escola nova, os professores não sabem o que fazer. Então seguem as minhas determinações, por confiar em mim. Tenho mais experiência (...). Eu sou um pouco autoritária, mas se não for assim, a escola não anda”.

Fonte: Diário das Observações Digital.

Ao analisar as falas das diretoras e observar o cotidiano das escolas, percebemos que, na Escola Alfa, os professores se unem e “ditam as regras”, enquanto nas escolas Beta e Gama as diretoras controlam tudo. Diante disso, fica uma indagação: será que essa situação ocorre por que os professores da Escola Alfa têm mais tempo de experiência e de atuação na rede municipal? Será que isso acontece por que conhecem seus direitos e não toleram ameaças? Será por que estão trabalhando juntos por vários anos?

Resende (1995) fez um estudo sobre as relações de poder no cotidiano escolar relacionado à prática do gestor escolar. Como na maioria das estruturas sociais, a escola apresenta, no cotidiano, relações de poder estreitamente ligadas às dinâmicas de conservação e transformação do *status quo* de seus partícipes. Para a autora, há um lugar chamado escola, onde os alunos agonizam silenciosamente por melhores condições e vivem o jogo do poder.

A possibilidade de efetiva mudança na atual situação é a construção coletiva de um projeto por todos que explicita as vontades e as possibilidades de inovação. A opção por determinados caminhos pedagógicos norteia os padrões de relação de poder entre diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, professores, alunos e funcionários, contrariamente ao que está registrado nos documentos oficiais.

Desse modo, a legitimidade somente será garantida como consequência de uma mudança de paradigma que pressupõe que vejamos a nós mesmos e ao outro, ou aos outros, com menos egoísmo e com consciência de que somos educadores e não apenas seguidores de gestores que artificialmente preconizam a participação sob o poder dissimulado da coerção. Neste sentido, nossa luta pelo reconhecimento de nossos direitos deve abranger os direitos do(s) “outro(s)”, considerando-se as diferenças, não como algo a ser condenado, mas respeitando o pluralismo de valores e crenças, sem preconceitos e com autonomia. Sem essa postura mental, nossa luta pode ser perdida na descrença e/ou no conformismo. Disso resultaria a impotência e a submissão aos que estão interessados em manter apenas interesses próprios em vez de garantir uma educação igualitária e democrática a todos os partícipes da comunidade escolar.

4.2 Condicionantes internos do trabalho nas escolas, opção política de construção de um sistema municipal de educação inclusiva e papel do gestor escolar

O exame do modo como se configuram as múltiplas relações sociais que têm lugar no cotidiano da escola e seu inter-relacionamento com os determinantes sociais mais amplos, bem como a consideração da natureza específica quer da prática política, quer da atividade administrativa, parecem autorizar a conclusão de que o político tem precedência sobre o administrativo no cotidiano da escola pública. (PARO, 2005, p. 78)

A escola pública brasileira vive imersa num emaranhado de interesses contraditórios que acontecem no seu cotidiano. Diante dessa colocação, afirmamos que os fatos ocorridos na realidade escolar são dinâmicos e não podem ser ignorados, necessitam de

discussão e análise. Estamos vivendo duas situações: o conservadorismo e a inovação. Consideramos que toda escola é única e cada situação adquire configuração particular, o que valoriza a riqueza da investigação sobre o cotidiano escolar.

A instituição escolar é regida por dois tipos de organização: a dimensão formal e a não formal. A dimensão formal justifica, legaliza o funcionamento da escola e norteia a ação institucional diante das instituições externas. A dimensão não formal ocorre na prática e acontece nos comportamentos e nas normas que os legitimam.

Ao analisarmos os condicionantes internos do trabalho nas escolas, opção política de construção de um sistema municipal de educação inclusiva e papel do gestor escolar, faz-se necessário retomarmos a definição de paradigma adotada no início do trabalho. Para Kuhn (1992, p. 18), “paradigmas são realizações científicas, universalmente reconhecidas, que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares aos praticantes de uma ciência”.

Já Martins (1981, p 47) define paradigma como “uma concepção geral significando a intuição do mundo, uma filosofia ou uma ortodoxia intelectual. O paradigma põe problemas, métodos de pesquisa e critérios para soluções aceitáveis por todos aqueles que fazem pesquisa”.

Mas por que retomar esse conceito? Por acreditarmos que os paradigmas estão situados historicamente e representam a tendência da época em que estão inseridos. Isso significa que, ao longo do processo de desenvolvimento da sociedade, eles se entrelaçam e se alteram, formando uma teia de concepções e de comportamentos. Este movimento dialético provoca acomodações e crises, rupturas e novas construções.

Essa tradução no cotidiano escolar muito nos diz, pois observamos que o novo incomoda e a ação seguida é o afastamento ou a rejeição. Observamos que as diretoras cristalizaram concepções originárias de teorias estudadas e assimiladas ao longo de sua história de vida, que estão desvinculadas do momento atual e, portanto, estão superadas. Para Resende (1995, p. 26):

O confronto dessas orientações teóricas reflete-se no cotidiano das escolas. Divergências ou até convergências acerca das posturas pedagógicas dos profissionais da educação não se evidenciam, em sua essência, nos exaustivos discursos repletos de jargões e modismos que podem ser percebidos em anfiteatros lotados nos grandes encontros nacionais ou mesmo nas discussões em salas de reuniões espalhadas por cada unidade escolar, mas sim no âmbito de cada sala de aula e, mais especificamente, na postura de cada educador no cotidiano escolar.

Classificamos condicionantes internos do trabalho nas escolas estudadas: as condições de trabalho; os condicionantes institucionais, político-sociais e ideológicos por acreditarmos que a análise dessas categorias pode contribuir na compreensão do papel da gestão escolar diante da proposta de construção da escola inclusiva.

4.2.1 Condições de trabalho

Dentro de uma escola, por maior que seja a diversidade do corpo docente e a diversidade dos componentes dessa escola, é necessário que todos tenham claros os propósitos comuns dessa instituição e se organizem em função deles. (AZANHA, 2004, p. 36)

Ao traduzirmos a colocação posta por Azanha (2004) para as condições objetivas de trabalho atualmente presentes nas escolas estudadas, analisamos que, nas condições apresentadasn entravam o trabalho democrático e o estabelecimento de relações democráticas entre os sujeitos envolvidos na escola.

Quando nos propomos a falar sobre as condições materiais de trabalho, estamos nos referindo às condições objetivas em que se desenvolvem a prática e as relações no interior da escola.

Para Paro (2005, p. 43), a dificuldade em promover relações humanas mais solidárias e cooperativas no interior da escola é reflexo do trabalho fragmentado do diretor de escola, que tem tantos outros afazeres administrativos, ficando de lado o pedagógico, o relacionamento com os alunos, com pessoal escolar e com a comunidade. Em suas palavras:

Embora não se deva esperar que mesmo condições ótimas de trabalho proporcionem, por si, a ocorrência de relações democráticas e cooperativas, da mesma forma não se deve ignorar que a ausência dessas condições pode contribuir para o retardamento de mudanças que favoreçam o estabelecimento de tais relações.

Ao analisarmos o cotidiano das três escolas pesquisadas, conforme a consecução dos objetivos mínimos de eficácia, faltam recursos de ordem pedagógica e o esforço para mudar tal situação esbarra nas relações autoritárias que ainda vigoram dentro dessas instituições escolares.

Sobre as condições materiais de trabalho, concluímos que a Escola Alfa apresenta materiais suficientes para uma boa prática pedagógica que foram adquiridos ao

longo dos anos. Com boa arrecadação mensal da Associação de Pais e Mestres, os recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a verba arrecada com demais eventos (Festa do Sonho, Festa da Primavera) e o lucro na venda de guloseimas, a escola não sofre com a falta de recursos de ordem financeira.

Entretanto, cabe destacar que, com a verba do FUNDEB (antes FUNDEF), foram comprados, via Secretaria Municipal de Educação, vários materiais didáticos (porém sem consulta às reais necessidades dos professores e funcionários da unidade escolar e desvinculada da realidade local). A compra desses materiais é amplamente criticada, pois não condizem com as necessidades das escolas; situação que reflete a falta de uma proposta pedagógica municipal articulada com as necessidades das escolas.

A mesma situação se repete nas Escolas Beta e Gama: excesso de materiais muitas vezes desnecessários; falta de consulta à comunidade local para identificar seus interesses e necessidades; falta de espaço à participação da comunidade na escola.

As três escolas estudadas estão repletas de materiais didáticos desvinculados das suas necessidades emergenciais. Encontramos nas escolas Beta e Gama um *kit* da Disneylândia para o ensino de inglês, com 50 fitas cassetes e vários livros. Diante disso, fizemos uma indagação: por que adquirir esse tipo de material para escolas que não possuem o inglês na grade curricular? Por que comprar esse material (fita cassete), se estamos na era do DVD? Como será a utilização desse material pelos professores? Por que investir tanto na aquisição desse tipo de material? Não seria melhor investir na formação dos profissionais? É nesse sentido que criticamos as compras de materiais desvinculadas das necessidades das escolas.

A arrecadação mensal da Escola Beta com a Associação de Pais e Mestres, os recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o lucro na venda de guloseimas são insuficientes às suas necessidades. Faltam recursos para pequenos reparos, compra de materiais emergenciais. A solução adotada é solicitar à Secretaria Municipal de Educação.

Situação semelhante vive a Escola Gama. Com pouca arrecadação mensal com a Associação de Pais e Mestres, os recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o lucro na venda de guloseimas, sempre solicita ajuda da Secretaria Municipal de Educação. Porém, cabe destacar que a situação financeira da Escola Gama é melhor que a da Escola Beta.

Outro aspecto da condição material das escolas que merece destaque é a questão do espaço físico. Na Escola Alfa, mesmo após várias reformas na estrutura original do prédio, o espaço físico continua impróprio para suas funções. O mesmo acontece nas

escolas Beta e Gama, apesar de terem sido planejadas há poucos anos, o espaço físico é impróprio para o trabalho com a comunidade.

As três escolas atendem a capacidade máxima de alunos, o que impede que a comunidade tenha espaço para desenvolver atividades. Até a realização de reuniões do Conselho de Escola e da Associação de Pais e Mestres é dificultosa devido à falta de espaço físico adequado.

Na Escola Alfa e Gama, encontramos outro problema de ordem material: os móveis e equipamentos deteriorados. A falta de manutenção nos móveis e equipamentos torna-os descartáveis, pois sabem que a Secretaria Municipal de Educação adota a postura de comprar tudo novo ao invés de reformar ou manter o que já tem.

Destacamos ainda, como aspecto necessário sobre as condições gerais de trabalho nas três escolas estudadas, o problema da formação inadequada do corpo docente, a escassez de professores e demais funcionários, e a falta de recursos materiais e financeiros frente às necessidades mais elementares.

Analisamos que, diante das necessidades mais elementares, as escolas em seu todo e as pessoas que ali atuam acabam deixando para um plano secundário a preocupação com medidas que possam criar uma dinâmica interna de cooperação e participação. Paro (2005, p. 17) afirma que “a escola estatal só será verdadeiramente pública no momento em que a população escolarizável tiver acesso geral e indiferenciado a uma boa educação escolar”.

Diante das situações descritas, não observamos qualquer manifestação concreta dos sujeitos escolares. Em alguns casos, parecem desenvolver mecanicamente suas funções, sem questionamentos ou qualquer outra forma de manifestação.

Com relação à prática pedagógica docente, analisamos que esta parece refletir a forma como os gestores atuam: autoritária. Parece difícil para o professor manter uma relação dialógica em sala de aula com os alunos, pois a grande maioria dos docentes se encontrava envolvida com demais problemas, sejam estes de ordem pessoal decorrente do baixo salário ou desestimulado por sua deficiente formação profissional, além dos problemas de relacionamento com os demais profissionais da escola.

Em outros momentos, a prática pedagógica apresentava certa cumplicidade entre os membros, como uma espécie de corporativismo e a dificuldade de enfrentar os conflitos cotidianos.

As atuais condições de trabalho apresentadas pelas escolas não podem ser consideradas empecilho para a mudança. Entretanto, observamos várias situações em reuniões

pedagógicas, intervalos, em que isso acontecia com frequência: havia reclamação a respeito da falta de recursos e da precariedade das condições de trabalho, mas não havia envolvimento numa tentativa de superar essas condições ou pressionar os órgãos superiores no sentido dessa superação. Sendo assim, consideramos que não basta apenas envolvimento dos elementos internos da unidade escolar; pais e comunidade devem se unir para lutar por melhoria na qualidade do serviço prestado pela escola pública.

Ao analisarmos as condições de trabalho, não podemos deixar de mencionar sobre os mecanismos de exercício do poder. O mascaramento desse exercício acaba criando formas adaptativas de vivência em grupo, velando o autoritarismo e apresentando uma pseudodemocracia. Acreditamos que a participação consciente dos sujeitos escolares pode contribuir para minimizar o abuso do uso do poder.

A construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico seria um dos caminhos de mudança nas unidades escolares, mas a possibilidade de construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico das escolas foi instaurada por uma imposição da própria Secretaria Municipal de Educação no ano de 2007. Entretanto, esta imposição significou apenas a elaboração do documento legal sem a participação do todo da escola e sem alterar ou melhorar a prática pedagógica.

Portanto, ao analisarmos o cotidiano das escolas e as condições materiais de trabalho enfrentadas por seus profissionais, destacamos que, nas três escolas estudadas, há boa quantidade de material pedagógico, mas desvinculados das necessidades apresentadas pelas realidades.

Sobre a questão das condições de trabalho, destacamos que os profissionais da Escola Alfa apresentam união na luta pelos seus interesses, uma vez que estes se organizam de modo que as determinações da gestão da escola só são acatadas se for de interesse de todos. Acreditamos, que por ser a escola municipal mais antiga da cidade e seus professores permanecerem lá por muitos anos, acabam criando cumplicidade na luta por seus interesses.

Já nas escolas mais novas, como a Beta e a Gama, os professores não apresentaram essa união. Trabalhavam com base em ameaças e por terem seu quadro docente e de funcionários alterado anualmente, estes não criavam vínculos e não lutavam por seus interesses de maneira coletiva.

Nas escolas estudadas, os gestores escolares não garantem as condições materiais adequadas para a construção da escola inclusiva. Entretanto, destacamos que a escola inclusiva não será construída apenas com aquisição de materiais, mas com compromisso e comprometimento de todos os sujeitos da escola nessa nova prática educativa.

Concluímos, portanto, que as condições de trabalho apresentadas pelas escolas não fomentam a construção da escola inclusiva. Essas colocações nos levam a refletir sobre o próximo conteúdo a ser discutido: os condicionantes institucionais, político-sociais e ideológicos do trabalho desenvolvido nas escolas.

4.2.2 Condicionantes institucionais, político-sociais e ideológicos

O ensino não depende da deficiência de uma metodologia de um professor, mas da capacidade dos professores, no âmbito da própria escola, junto com a direção, de se debruçarem sobre as tarefas que eles têm, as propostas comuns e problemas que enfrentam e de se organizarem para resolvê-las. Qualquer plano de melhoria da escola tem de ser um plano da própria escola. (AZANHA, 2004, p. 36)

O estudo do cotidiano das escolas nos permitiu analisar os condicionantes institucionais, político-sociais e ideológicos do trabalho desenvolvido pelos sujeitos escolares.

Com relação aos condicionantes internos à participação na escola, analisaremos os de ordem institucional, de importância fundamental para o estudo da organização escolar. Ao tratarmos dos condicionantes de ordem institucional, examinaremos duas vertentes processuais: a democracia e a participação.

A escola é um espaço político de luta de interesses e proporcionar a democracia nesse espaço é um desafio posto pelas atuais políticas públicas. Paro (2005, p. 11) escreve sobre a utopia da gestão escolar democrática e as contradições vividas pelos diretores de escola hoje:

Esse diretor, por um lado, é considerado a autoridade máxima no interior da escola, e isso, pretensamente, lhe daria um grande poder e autonomia; mas, por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto do Estado.

Outra contradição apontada pelo autor

advém do fato de que, por um lado, ele deve deter uma competência técnica e um conhecimento dos princípios e métodos necessários a uma moderna e adequada administração dos recursos em relação aos escalões superiores e a precariedade das condições concretas em que se desenvolvem as atividades no interior da escola tornam uma quimera a utilização dos belos métodos e

técnicas adquiridos (pelo menos supostamente) em sua formação de administrador escolar [...].

Ao analisarmos os condicionantes institucionais e as colocações dos autores citados, concluímos que a questão da democracia e da participação, em alguns casos, é colocada em segundo plano, devido aos afazeres burocráticos administrativos que entram o trabalho pedagógico do gestor escolar.

Tal situação pôde ser analisada no estudo organizacional do cotidiano das escolas. Constatamos o caráter hierárquico piramidal da distribuição da autoridade: Secretaria Municipal de Educação, diretores, coordenadores, professores, que visa a estabelecer, conforme Paro (2005, p. 45), “relações verticais, de mando e submissão, em prejuízo de relações horizontais, favoráveis ao envolvimento democrático e participativo.”

Para Azanha (2004, p. 33), “democratização é um conceito político e, muitas vezes, corremos o risco de degradar esse significado quando ficamos pensando em democratização como uma relação que não se refira a um espaço político”.

Esta situação tem se agravado no contexto das escolas públicas municipais devido à natureza monocrática da direção dessas escolas, com mandato “vitalício” do diretor, que é promovido por concurso, sem a participação da população usuária da escola.

Ao falarmos sobre o acesso do cargo de professor ao cargo de diretor de escola na rede municipal de ensino, destacamos que, para o provimento do cargo, são exigidos apenas requisitos técnicos, aferidos num concurso de acesso (interno) de provas e títulos em que o candidato que não obtiver nota mínima na prova escrita é aprovado devido ao seu tempo de serviço e títulos de cursos diversos, encobrando assim o caráter político de sua função, dando foro de “neutralidade” em sua ação.

No caso das três escolas estudadas, as diretoras não obtiveram pontuação na prova escrita de conhecimentos teóricos da área de gestão escolar, mas foram aprovadas em primeiro, terceiro e quinto lugar devido ao tempo de serviço na rede municipal como professoras. Muito tem se discutido sobre o assunto, mas não houve mudança nessa situação; destacamos apenas que esse tipo de concurso de acesso tem sido até questionado juridicamente.

Ao analisarmos a situação do diretor de escola na estrutura piramidal da Secretaria Municipal de Educação, este aparece como o responsável último pelo funcionamento da escola e, diante dos seus usuários e do pessoal escolar, como autoridade

máxima. Ao considerar a referida instituição como órgão máximo em que deve prestar obediência, o diretor acaba servindo de preposto desta diante da escola e da comunidade.

A existência de mecanismos de ação coletiva, como a Associação de Pais e Mestres e o Conselho de Escola, que deveriam propiciar a participação efetiva da comunidade nas atividades da escola, parece não estar servindo satisfatoriamente a essa função, devido ao seu caráter formalista e burocratizado. Ressaltamos que havia falta de articulação desses mecanismos de ação coletiva com a comunidade, situação que pôde ser observada nos relatos sobre o tema.

A existência meramente formal desses mecanismos de ação coletiva impossibilita a promoção de qualquer tipo de democratização das relações no interior da escola. Assim, ressaltamos que a

participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico de construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública. Isso parece tanto mais necessário quanto mais considerarmos nossa sociedade, com tradição de autoritarismo, de poder altamente concentrado e de exclusão da divergência nas discussões e decisões. (PARO, 2005, p. 46)

Destacamos, no entanto que, a estrutura da própria Secretaria Municipal da Educação é uma sobrevivência de tempos ditatoriais, ou seja, é um contra-senso para a atual política proposta democrática. Essa estrutura já nos fornece evidências de uma concepção autocrática de ordenação da realidade educacional municipal.

Esta situação pode ser analisada com o estudo do Regimento Escolar, documento comum para todas as escolas de ensino fundamental da rede municipal, sem distinção do contexto no qual está inserida. Nele encontramos as determinações legais e as linhas norteadoras que advêm das esferas governamentais federal, estadual e municipal. Pode ser considerado o principal instrumento definidor da organização formal da escola, explicita o modelo de gestão a ser adotado e oferece as diretrizes para a construção do projeto político-pedagógico. Entretanto, ressaltamos que a escola é uma comunidade com problemas próprios e específicos e esse Regimento Escolar comum não possibilita atender às necessidades locais.

Ao nos basearmos no referido documento e nas atribuições dos diretores, identificamos papéis contraditórios. De um lado, encontramos o diretor submisso aos órgãos superiores e, de outro, devendo exercer autonomia e controle sobre seus “subordinados”. As

questões pedagógicas estão cada vez mais distantes de sua prática, privilegiando-se o aspecto administrativo.

Paro (2005) analisa que as escolas públicas na sociedade autoritária estão organizadas de maneira vertical, de mando e submissão, em detrimento ao estabelecimento de relações horizontais de cooperação e solidariedade entre as pessoas.

Observamos que a gestão das escolas estudadas segue fielmente o que está determinado no Regimento Escolar, além cumprir as diretrizes e determinações da Secretaria Municipal de Educação sem questionamento. Assim, presenciamos vários questionamentos sobre a questão do comprometimento político e da competência técnica das mesmas. As reclamações ocorriam devido ao fato de acatarem todas as ordens que emanam dos órgãos superiores, sem contestação.

Diante disso, a gestão dessas unidades escolares, apesar de terem sido aprovadas num concurso e terem qualificação para o cargo, tem uma atuação que deixa a desejar, pois não consegue cumprir boa parte das atribuições previstas no Regimento Escolar ou até mesmo discutir com o grupo formas alternativas de desenvolver um trabalho mais significativo para a escola.

Ficou nítido que as três diretoras tinham dificuldades de liderança e não conseguiam o engajamento necessário da comunidade escolar para a efetivação da gestão democrática. Assim, canalizam suas atividades para o ativismo burocrático. Durante o processo de observação participante, presenciamos vários momentos (como intervalos de aulas, reuniões pedagógicas, reuniões do Conselho de Escola e APM) que poderiam ter sido aproveitados pela gestão das escolas no exercício da democracia, troca de experiências e discussões sobre as necessidades emergentes das unidades escolares.

Destacamos, nesse contexto, a força corporativa do grupo de professores da Escola Alfa, pois, como já foi dito anteriormente, na ausência de liderança da gestão da escola, o corpo docente se une e proporciona o surgimento de uma gestão paralela que se origina na resistência dos mesmos com relação às determinações da gestão da escola. Classificamos tal situação como corporativismo e defesa dos interesses pessoais, que pôde ser observado no período de greve dos servidores municipais. A diretora da Escola Alfa colocou-se como alguém fora do grupo, não participando das mobilizações, mas também não dificultou a decisão dos professores. Já nas demais escolas (Beta e Gama), o período de greve foi marcado por ameaças e imposições das diretoras. Por outro lado, os docentes, coagidos e acomodados, mostravam-se frágeis e com pouca capacidade de mobilização diante do movimento grevista.

Analizamos que as posturas e as ações das diretoras são divergentes e contraditórias. Os poderes a elas atribuídos no Regimento Escolar ficam descaracterizados diante de suas atitudes.

A democracia é um processo globalizante de valor universal e sua prática baseia-se na colaboração recíproca entre grupos e pessoas. “Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-las” (PARO, 2005, p. 25).

O diretor de escola, no contexto da rede municipal de ensino, é colocado como autoridade máxima no interior da escola e, por ser concursado, fica numa posição impenetrável.

Analizamos, portanto, que a gestão da educação hoje tem servido como sustentação da dominação política e instância de dominação. Serve como mecanismo na legitimação do poder político de uma classe. Concluímos que o autoritarismo na escola dificulta o estabelecimento de relações democráticas e, como conseqüência, a não-participação da comunidade na gestão da escola, mas a falta de liderança por parte do gestor escolar também é outro fator que dificulta o trabalho escolar.

Depois de discutirmos sobre os condicionantes institucionais, adentraremos no contexto dos condicionantes político-sociais. Pois

um ato pedagógico é um ato, uma prática, uma situação, um contexto, com coisas que são possíveis e outras que se gostaria de fazer, mas que não são possíveis. A realidade da escola é o que ela desejaria fazer, mas é também o que ela faz. (CHARLOT, 2004, p. 116)

Os condicionantes político-sociais são compreendidos aqui como os interesses dos vários grupos existentes dentro da escola. Encontramos no cotidiano escolar diversidade de interesses dos grupos que ali se relacionam; há que se reconhecer, preliminarmente, a identidade dos interesses sociais estratégicos por parte das equipes de gestão, professores, funcionários, pais e alunos.

Em nenhuma escola estudada os atos e as relações ocorrem de maneira harmoniosa e sem conflito. Em alguns casos, havia tentativa de harmonizar esses conflitos camuflando-os ou ignorando sua existência. Percebemos que a consciência de tais interesses, sejam estes grupais ou individuais, não ocorria de maneira freqüente, nem imediata. A consciência dos interesses grupais, ou até mesmo individuais, era um processo que demandava tempo e diálogo (discussão).

Consideramos que, no cotidiano escolar, as pessoas orientam sua prática política de acordo com os interesses imediatos. Não observamos lutas por interesses em longo prazo. Sendo assim, os interesses eram contraditórios e na sua maioria conflituosos, pois faltava coletividade na busca por melhores condições de trabalho. Mesmo na Escola Alfa, onde observamos certo corporativismo entre os professores, havia constantes conflitos com os demais grupos que atuavam no interior da escola, como funcionários, pais, alunos.

Na Escola Beta, a luta era por interesses contraditórios, pois prevaleciam os interesses individuais. Na Escola Gama, a situação era pior, pois os sujeitos se mostravam apáticos na luta por seus interesses.

Ao voltarmos novamente nosso olhar para as unidades escolares estudadas, destacamos que, na Escola Alfa, tivemos a oportunidade de observar as múltiplas expressões desses conflitos de interesses contraditórios: nas relações interpessoais, nas reuniões pedagógicas, nas reuniões do Conselho de Classe e Série, no comportamento dos profissionais diante da greve dos servidores municipais, no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, enfim, sob todos os ângulos do cotidiano escolar. Já nas Escolas Beta e Gama, o autoritarismo e o medo dos docentes, por estarem no período probatório e viverem constantes ameaças devido à avaliação de desempenho, impediam a emergência dos conflitos ocorridos pelos condicionantes político-sociais.

Após analisarmos os contextos político-sociais das escolas, afirmamos que a democratização do processo de gestão da escola é conflituosa, mas necessária para a construção da coletividade. Se os profissionais das escolas soubessem o poder da união, juntariam suas forças na luta por melhores condições de trabalho e melhoria das escolas públicas.

Diante do exposto, a função da gestão escolar se torna fundamental, pois está relacionada a organização, coordenação e controle das atividades desenvolvidas nas unidades escolares. O gestor escolar tem como função coordenar o esforço humano coletivo de maneira democrática e participativa.

Entretanto, o que observamos nas escolas foram gestores escolares carregados com o excesso de exigências dos órgãos superiores, de modo que suas práticas restringiam-se a prestar contas para os órgãos superiores do sistema, no que se refere às informações da escola.

Paro (1986, p. 18) analisa os componentes administrativos das práticas escolares. Para ele, a escola é o lugar onde buscamos de forma sistemática e organizada a apropriação do saber construído historicamente; a gestão escolar, em sentido geral e abstrato,

é a “utilização racional dos recursos para a realização de fins determinados”. Assim, as atividades realizadas no interior da escola, podem ser divididas em *atividades-meio* e *atividades-fim*.

As primeiras referem-se àquelas que não fazem de maneira imediata parte do processo de ensino e aprendizagem, são as “viabilizadoras ou condições para a realização direta do processo pedagógico escolar que se dá predominantemente em sala de aula” (PARO, 2005, p. 72): atividades relativas à gestão escolar, serviços da secretaria da escola e atividades complementares de assistência.

As segundas são aquelas que dizem respeito à apropriação do saber pelos alunos, são atividades de ensino e aprendizagem propriamente ditas, desenvolvidas dentro e fora da sala de aula.

A postura e as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar pelas equipes de gestão das escolas estudadas estavam voltadas para o que Paro (2005) classifica como atividades-meio. A canalização dos esforços estava direcionada ao aparato burocrático, necessário para que o trabalho pedagógico ocorra. Entretanto, a prática altamente administrativa do gestor escolar na escola pública contemporânea o separa das atividades-fim, razão de ser da escola. Portanto, há necessidade de articulação na prática do gestor escolar dos aspectos administrativos e pedagógicos.

Os condicionantes político-sociais relacionam-se diretamente com os condicionantes ideológicos, que assim são definidos por Paro (2005, p. 47):

Por condicionantes ideológicos imediatos da participação estamos entendendo todas as concepções e crenças sedimentadas historicamente na personalidade de cada pessoa e que movem suas práticas e comportamentos no relacionamento com os outros.

Diante desta explicação, consideramos que a gestão democrática e participativa vivência dos condicionantes ideológicos presentes em sua realidade. Assim, se estamos interessados em analisar a prática do gestor escolar diante da opção política de construção de um sistema municipal de educação inclusiva, é preciso levar em conta a dimensão em que o modo de pensar e agir das pessoas que ali atuam facilitam/incentivam ou dificultam/impedem a implementação dessa proposta.

Chauí (2000) analisa a ideologia sob perspectiva marxista, afirmando que a consciência humana é social e histórica, ou seja, determinada pelas condições concretas de sua existência. Esta perspectiva, porém, não significa que nossas idéias representem a

realidade tal como esta é em si mesmo, pois, se assim fosse, não haveria explicação para que os seres humanos, conhecendo as causas da exploração, da dominação, da miséria e da injustiça nada fizessem conta delas. Nossas idéias são historicamente determinadas e têm a peculiaridade de nascer a partir de nossa experiência social direta. Sendo assim, a marca da experiência social oferece uma explicação da aparência das coisas como se esta fosse a essência das próprias coisas.

A autora completa ainda que as aparências ou o aparecer social à consciência são aparências justamente porque nos oferecem o mundo de modo invertido: o que é causa parece ser efeito, o que é efeito parece ser causa. Tal fenômeno acontece no plano da consciência individual e no da consciência social, ou seja, no conjunto de idéias e explicações que uma sociedade oferece sobre si mesma. A inversão entre causa e efeito, princípio e consequência, condição e condicionado leva à produção de imagens e idéias que pretendem representar a realidade. Essas imagens formam, no imaginário social invertido, um conjunto de representações sobre os seres humanos e suas relações sobre as coisas, o bem e o mal, o justo e o injusto, os bons e os maus costumes. Tomadas como idéias, essas imagens ou esse imaginário social constituem a ideologia. Sendo assim, ideologia é um fenômeno histórico-social.

Portanto, a função da ideologia é ocultar a origem da sociedade (relação de produção como relações entre meios de produção e forças produtivas sob a divisão social do trabalho), dissimular a presença da luta de classes (domínio e exploração dos não-proprietários pelos proprietários privados dos meios de produção), negar as desigualdades sociais (imaginadas como se fossem consequência de talentos diferentes, da preguiça ou da disciplina laboriosa) e oferecer a imagem ilusória da comunidade (o Estado) originada do contrato social entre homens livres e iguais. A ideologia é a lógica da dominação social e política.

É importante, neste contexto, considerar tanto a visão da escola a respeito da comunidade quanto sua postura diante da própria participação popular.

A gestão das três escolas apresentou justificativas semelhantes. Com relação ao primeiro aspecto, há opinião generalizada de que os pais e/ou responsáveis pelos alunos são pessoas padecendo das mais diversas carências: econômica, cultural e afetiva, com baixa escolaridade, sem interesse pelo desempenho do filho na escola, boa parte agressivos com o pessoal escolar. Na mesma linha de raciocínio, os alunos são carentes em vários aspectos: alimentar, afetivo, cultural, vistos como agressivos, desinteressados pelo ensino e

bagunceiros. O aluno era encarado não como sujeito da educação, mas como obstáculo que impedia que o processo de ensino e aprendizagem se desse com sucesso.

Nas três escolas analisadas pela pesquisa de campo, observamos que essa visão negativa com relação ao aluno e seus familiares é idêntica. A nosso ver, essa visão apresenta a concepção que reflete no tratamento dispensado aos usuários na escola pública. Consideramos, então, que, no relacionamento da escola com os pais e demais elementos da comunidade, a postura adotada era de paternalismo ou de imposição.

Podemos concluir que uma escola perpassada pelo autoritarismo em suas relações cotidianas muito dificilmente conseguirá vencer as barreiras ideológicas construídas historicamente e se tornar inclusiva.

4.2.3 Análise da prática pedagógica cotidiana do gestor escolar e a construção da escola inclusiva

A questão da melhoria do ensino não é uma questão político-partidária, nem administrativa: é uma questão pedagógica e pública. Portanto, a questão da melhoria do ensino diz respeito ao âmbito da escola, mas também ao espaço público em que ela se encontra. Toda administração de ensino tem que prover recursos, condições e facilidades para que as próprias escolas busquem uma melhoria do ensino. É neste sentido que, para mim, há razão para se falar em autonomia da escola. (AZANHA, 2004, p. 35)

Nossa proposta é analisar a prática pedagógica cotidiana dos gestores escolares e a construção da escola inclusiva. Para isso, elencaremos as ações adotadas pela gestão escolar como necessárias para a construção da escola inclusiva. Retomaremos, então, conteúdos como adaptações curriculares, formação de recursos humanos, construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico, enfim, os caminhos para a construção da escola inclusiva.

A prática pedagógica do gestor diante da proposta de construção de um sistema municipal de educação inclusiva perpassa pela identificação do perfil de seu alunado; identificação do conjunto das necessidades educacionais especiais presentes na escola; desenvolvimento de estudos-piloto que possam resultar em conhecimento acerca de que práticas e procedimentos melhor atenderão às suas peculiaridades, necessidades e possibilidades; desenvolvimento um projeto pedagógico consistente com os dados anteriormente mencionados, delineados a atender e a acolher todos os alunos com necessidade educacionais especiais no contexto do sistema educacional regular.

Para isso, faremos um estudo crítico e cuidadoso sobre a realidade em que está inserido; identificação de procedimentos que resolvam os problemas e aumentem os fatores que contribuam para o alcance de seus objetivos e metas; elaboração de cronograma realista e viável de implementação do processo; caracterização do sistema e dos procedimentos de suporte que serão necessários para garantir o sucesso do processo; elaboração e planejamento do sistema de avaliação do programa que permita acompanhar continuamente o cotidiano de sua implementação, permitindo também identificar as intervenções que se mostrem necessárias para garantir o sucesso, materializado no alcance dos objetivos.

Entretanto, nas escolas estudadas, esses caminhos não foram observados na prática dos gestores. O que observamos no cotidiano escolar foram práticas voltadas aos aspectos administrativos que privilegiam resolver os problemas momentâneos e prestar contas às instâncias superiores.

A educação inclusiva responsiva não se concretiza de modo imediato. Fazem-se necessários planejamento e organização de providências. Nesse sentido, planejar está relacionado à antecipação, isto é, à organização do futuro. Aí cabe o papel da gestão escolar: concretizar essas intenções por meio de providências cabíveis e condizentes com a proposta. Mas as ações de planejar e administrar uma unidade escolar, embora relacionadas, não se concretizam na prática administrativa e pedagógica cotidiana do gestor escolar da escola pública.

Para que ocorra a construção da escola inclusiva, cabe aos gestores das escolas apropriarem-se dos ideais desse movimento e adotarem metodologias de trabalho compartilhado, abandonando as formas de organização escolar técnicas e isoladas. Mas o que concluímos com o estudo do cotidiano escolar é que a distância entre o previsto tecnicamente e o realizado efetivamente nos mostram que há tensão entre autoridade administrativa e autoridade profissional, e há necessidade de gestores escolares serem dotados de vivências pedagógicas e não apenas de competência técnico-administrativa.

As práticas administrativa e pedagógica do gestor escolar devem estar voltadas ao atendimento do bem comum, seja por idealismo ou crença. As ações planejadas devem atender às necessidades identificadas. Sendo assim, cabe aos gestores desenvolver seus papéis organizacionais e que implicam compromissos com o coletivo e não para atender a interesses pessoais. Como nos diz Carvalho (2004, p. 101), “estou me referindo à vontade política de fazer acontecer, em benefício da coletividade...”

Ao questionarmos as diretoras, por meio de entrevistas, sobre o papel do gestor escolar na construção da escola inclusiva, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 13: Síntese das respostas sobre educação inclusiva.

Técnica: entrevista		
Instrumentos: diário de campo (caderno de rascunho) e gravador digital		
Sujeitos: diretoras		
Data de realização: dezembro de 2006		
Escola Alfa	Escola Beta	Escola Gama
“A educação inclusiva está indo muito bem. A sala de recursos está funcionando (...) e o meu papel aqui é ajudar no que for preciso. As professoras me pedem e na maioria das vezes eu faço. Só que eu tenho dó dessas crianças. Era melhor continuarem na APAE”.	“Tudo está melhor esse ano do que no ano passado. Só acho que falta maior comunicação entre os professores da sala de recursos e os outros (...) eu faço o que posso, mas acho que poderia fazer mais se soubesse o quê. (...) ainda acho que a inclusão não vai dar certo”.	“Pode melhorar mais se os professores se comprometerem com a causa (...) eu faço a minha parte como diretora. (...) no caso dessas crianças, olha só, elas podem ficar aqui mas não vão aprender como as outras. O que vai adiantar isso? Até agora não sei”.

Fonte: Diário das Observações Digital.

Nenhuma as três diretoras demonstrou saber que o planejamento ocorre não somente em nível micropolítico, ou seja, nas escolas, mas que sua função enquanto gestão é transpor as diretrizes do nível macro para o micro, ou seja, diante dos níveis hierárquicos do planejamento.

Para a construção da escola inclusiva, o gestor escolar precisa conhecer o contexto educacional, adequar necessidades da realidade. Para isso, o planejamento é fundamental. Os resultados da ação de planejar estarão concretizados no Projeto Político-Pedagógico, documento com as intenções e ações do colegiado da escola. Este documento reflete a intensidade de participação e demonstra o gestor escolar como intérprete. A autonomia da escola acontece com a elaboração desse documento, que deve incorporar um plano de ações.

Sabemos que há existência de hierarquias cujas orientações precisam ser analisadas e adaptadas às reais necessidades de cada escola, mas os processos de gestão devem estar a serviço das aprendizagens e da participação de toda a comunidade educativa.

Financiamento para a construção da escola inclusiva não falta. Sendo assim, o primeiro passo é conhecer a realidade a ser modificada, por meio do diálogo e de ações integradas, articuladas às necessidades dos atores no planejamento escolar, o que infelizmente não observamos nas escolas pesquisadas.

Há necessidade da criação de estratégias coordenadas de longo prazo com o objetivo de desenvolver climas dentro da organização, maneiras de trabalhar, relações,

sistemas de comunicação e sistemas de informação com vistas ao futuro, ou seja, mutação do atual sistema educacional.

4.2.4 Pressupostos teóricos e filosóficos da prática administrativa cotidiana do gestor escolar diante desse processo: saberes e fazeres

Igualdade de oportunidades, respeito às necessidades individuais, melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem (repostas 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 colocar-se em prática o que se concebe como sistemas educacionais inclusivos. (CARVALHO, 2004, p. 79)

Para Azanha (2004), somente um exame da própria realidade específica e local, um balanço das dificuldades, será necessário para organizar e vencer os desafios. Diante disso, faremos uma crítica aos cursos de análise dos cursos de formação continuada dos profissionais da educação, que estão imbuídos de uma concepção tecnológica do ensino.

A pseudodemocracia instalada nas unidades escolares pesquisadas ocasiona ausência de prioridades, características na prática da direção comum nas três unidades escolares, como a concentração das ações burocráticas, centralização de determinadas tarefas, insegurança administrativa e pedagógica. “Uma gestão com esse contorno sempre enfrentará conflitos gerados pela ausência de uma coordenação e administração das questões tanto administrativas como pedagógicas” (RESENDE, 1995, p. 89).

Ficou evidente, nos casos estudados, que as diretoras tinham pouco respaldo teórico sobre organização e gestão do trabalho escolar contemporâneo. Ficou evidente que todas as três diretoras não se preocupavam com a questão pedagógica e não apresentavam ações que valorizassem a construção coletiva do projeto político-pedagógico. Acreditamos que elas não têm claro o conceito de autonomia. Para Azanha (2004, p. 46), “a questão da autonomia não se esgota num conjunto de condições. É preciso que a busca da autonomia seja, em cada escola, uma oportunidade de revisão dos compromissos do magistério com a tarefa educativa”.

Os pressupostos, conceitos paradigmáticos ou até mesmo modismos, adotados pelas diretoras refletem seus saberes e fazeres. Ao analisarmos suas falas no Quadro 13, podemos concluir que a diretora da Escola Alfa tem um discurso voltado para o paradigma da

institucionalização; a da Escola Gama desacredita na educação inclusiva e da Escola Gama também.

Sabemos que, no momento histórico que vivemos, a sociedade civil tem proclamado suas justas aspirações por uma educação pública de qualidade, por meio de mecanismos democráticos. Desde 1990, com a Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990), esse ideal vem sendo discutido. Todos têm direito a uma educação de qualidade que satisfaça a suas necessidades básicas de aprendizagem, ou seja, uma educação capaz de proporcionar aprendizagens e assimilação de conhecimentos, de modo que sejam desenvolvidos talentos e capacidades com o objetivo de melhoria de sua qualidade de vida e transformação da sociedade. Essa é a premissa do trabalho com a educação inclusiva, ou melhor, o que nos leva a refletir sobre a educação escolar na sociedade contemporânea marcada por uma construção histórica de exclusão e desigualdades sociais. A proposta de educação inclusiva precisa ser entendida como um dever do Estado em parceria com a sociedade para que juntos sejam planejadas ações, sua implantação e implementação.

As diretoras das escolas Beta e Gama abusam do poder do cargo de diretora. Sendo assim, acreditamos que o poder pode ser definido como um dos elementos da engrenagem social mais ampla, em que as pessoas ocupam lugares diferenciados. Na escola, o exercício do poder ocorre a todo o momento, seja na relação professor e aluno; funcionário e professor; funcionário e aluno; direção e professores; direção e funcionários; direção e alunos, entre outras.

Diante da situação, reportamo-nos aos pensamentos do filósofo francês Foucault (1979, p. 182): “captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no que, ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violento”.

Ao analisar a questão do poder de maneira mais ampla, é possível compreender os papéis desempenhados na instituição escolar composta por uma estrutura burocrática piramidal que reflete e reproduz as contradições da estrutura educacional brasileira mais ampla.

Mas existem os profissionais que se preocupam em repensar suas práticas, fazendo uma análise crítica e buscando imprimir em seu cotidiano condutas compatíveis com o entrelaçamento da sua formação inicial e as experiências profissionais teóricas e práticas que caracterizam sua formação continuada. Infelizmente estes não se constituem na maioria, ao contrário, são vistos pelos próprios colegas como caixas e portanto, diferentes do grupo. Muitas

vezes chegam a incomodar os menos interessados em fazer do processo ensino-aprendizagem um processo que não se limite ao achismo e à repetitividade impensada. Causam claro desconforto a alguns grupos que vivem o pacto da mediocridade no cotidiano das suas atividades profissionais. (RESENDE, 1995, p. 19)

Concluimos que o uso do poder era utilizado em alguns casos como pretexto para a falta de conhecimento em lidar com o problema.

Portanto, recomendamos que, diante da proposta de construção de um sistema municipal de educação inclusiva, os gestores das escolas públicas conheçam as recomendações de organismos nacionais e internacionais; atualizem-se teoricamente sobre aprendizagem e desenvolvimento humano, examinando-se a concepção de diversos autores; analisem a base legal em vigência no Brasil, referente à educação; discutam a filosofia da educação que se pretende adotar para estabelecer a intencionalidade educativa, traduzida sob a forma de finalidades e objetivos da escola inclusiva; examinem as diretrizes curriculares nacionais, estaduais, municipais, etc., de modo que façam uma análise da cultura escolar local.

Diante do exposto, acreditamos que a prática pedagógica do gestor escolar tem sido colocada em segundo plano. Ao conhecer como se dá a aprendizagem; dominar os conhecimentos teóricos sobre gestão escolar; promover de maneira coletiva e participativa o planejamento pedagógico, com competência para os ajustes necessários, o gestor escolar estaria desenvolvendo sua competência técnico-pedagógica, ressignificando sua prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao reconhecer a análise do cotidiano como aspecto determinante para a compreensão da tradução das políticas públicas educacionais diante da rede de relações que acontece na escola, destacamos que nem todos os ângulos do fenômeno estudado foram transcritos neste trabalho, devido à sua complexidade e extensão. As análises dos aspectos essenciais e dos recortes seguiram o objetivo do trabalho. Retomaremos a questão que norteou o processo de pesquisa: “Quais são os saberes e fazeres que subsidiam a prática administrativa e pedagógica da gestão escolar diante da construção da escola inclusiva?”

Cabe retomar também o objetivo da pesquisa que se constituiu em analisar a prática pedagógica cotidiana de gestores escolares que atuam com a proposta de construção de um sistema municipal de educação inclusiva, enquanto política pública educacional. Corroborando com este objetivo, podemos afirmar que a pesquisa tem os seguintes objetivos específicos: acompanhar a trajetória da gestão escolar que trabalhe com a proposta de educação inclusiva em três escolas do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Bauru SP, sendo uma, a mais antiga, outra de idade intermediária e a outra recém-inaugurada; identificar os pressupostos teóricos e filosóficos da prática administrativa e pedagógica cotidiana do gestor escolar e o seu papel diante da construção de um sistema municipal de educação inclusiva.

A opção metodológica nos permitiu desvelar nuances do cotidiano escolar, nunca antes imaginada. Assim, a realidade foi focada por inteiro, em sua multidimensionalidade, de maneira a vislumbrar o maior número possível de análises e interpretações, das práticas e dos mecanismos existentes nas instituições e que extrapolam o nível da organização formal definido pelos documentos oficiais. Diante disso, com a pesquisa de campo, pudemos levantar questionamentos que emergiram e se multiplicaram em contato com a realidade.

Assim, consideramos pertinente destacar alguns pontos comuns nas três escolas, relacionado à temática da pesquisa:

- Inexistência de projeto político pedagógico construído coletivamente; dificuldade no desenvolvimento de ações coordenadas e adaptadas às realidades existentes em cada unidade escolar; falta de articulação entre os conteúdos, a metodologia e a avaliação;

problemas de relacionamento interpessoal; professores mal remunerados com vários turnos de trabalho em escolas diferentes.

Diante desses pontos comuns, consideramos ser necessário que a gestão das escolas proporcione espaços para que os profissionais sintam-se confortáveis para inovar e se satisfaçam com a realização de um trabalho de qualidade. Só assim podemos pensar em uma dimensão coletiva do trabalho pedagógico, (re)pensando e (re)construindo. Acreditamos que somente os profissionais da educação podem modificar o processo de ensino e aprendizagem com força e determinação. A possibilidade de efetiva mudança na atual situação é a construção coletiva de um projeto construído por todos que explicita as vontades e as possibilidades de inovação.

Outro aspecto que merece destaque é o abismo existente entre a fala e a postura com relação ao paradigma vivenciado com relação ao aluno com deficiência no contexto do ensino regular. Esta postura explicitou os valores e os princípios acumulados ao longo do decorrer da história de vida e profissional de cada diretora.

Destacamos que a situação real das escolas estudadas era que elas viviam fortes contradições, que resultavam na existência de um enorme fosso entre o discurso político que pregavam e a prática pedagógica cotidiana que realizavam. Diante da proposta de educação inclusiva, os profissionais das escolas adotavam condutas visivelmente contrárias à proposta, rejeitavam reflexões, justificavam que sempre fizeram daquela forma e não havia necessidade de mudança, outros se diziam abertos às mudanças, porém não concretizavam suas falas.

Sobre a Secretaria Municipal de Educação, consideramos que falta na rede municipal de ensino a criação da participação e comunicação do referido órgão com o conjunto de educadores que atua na educação básica, pois, em linhas gerais, a visão dos profissionais era de que a responsabilidade dos administradores que estavam à frente da Secretaria Municipal de Educação adotasse medidas expansionistas sem previsão dos recursos necessários para que a qualidade do trabalho fosse alcançada. Em outras palavras, para aqueles que estavam nas escolas, a Secretaria Municipal de Educação tentou implementar uma política educacional irresponsável.

A simples descentralização administrativa do poder, sem a reformulação das estruturas políticas, favorece as oligarquias locais que sempre tiveram acesso à participação nas decisões políticas e não têm qualquer interesse em descentralizar o poder local.

Portanto, defendemos a tese de que a gestão escolar é uma das responsáveis pela construção da escola inclusiva, mas um sistema municipal de educação inclusiva, no contexto estudado, só se efetivará se for investido em capital humano. Os servidores municipais padecem com a precarização das suas remunerações e se faz necessário recuperá-las de maneira gradual e responsiva. Vencer o ceticismo que tem caracterizado os profissionais da educação pública, como consequência da sua longa exclusão e marginalização das decisões sobre sua área de atividade, e motivá-los a participar da tarefa de recuperar a escola pública por meio da participação e da responsabilidade. Acrescentar dentro da jornada de trabalho dos professores recém-chegados horas destinadas à preparação das aulas, correção de atividades, aperfeiçoamento docente. Concentrar o trabalho dos professores em menor número de escolas para que seja diminuído o ônus da locomoção. Criar condições para que professores não sejam obrigados a lecionar disciplinas diversas sem formação específica. Por fim, o acesso aos cargos por meio de indicação única e exclusiva do diretor de escola.

Para isso, é necessário rever os critérios de seleção dos conteúdos curriculares, de modo que o conhecimento construído na escola valorize e favoreça as camadas populares. Estabelecer novos padrões de desempenho para que a escola se torne mais acessível a todas as camadas da população. Privilegiar as diversas expressões da cultura brasileira, não menosprezando o conhecimento acumulado como patrimônio universal. Reavaliar o saber dado pela escola. Rever a adoção de métodos e técnicas de avaliação.

A escola autônoma e de qualidade só será construída quando o saber sistematizado for acessível a todos os alunos, para que assim possam exercer com dignidade e consciência a cidadania.

Ao finalizarmos este trabalho, temos mais dúvidas com relação ao futuro da escola pública do que respostas. Será que um dia teremos uma escola para todos?

REFERÊNCIAS

AKASHI, Lucy T.; DAKUZAKU, Regina Y. Pessoas com deficiência: direitos e deveres. In: FELICIDADE, Norma (Org.). **Caminhos da Cidadania**: um percurso universitário em prol dos direitos humanos. São Carlos: EDUFSCar, 2001. p. 29-50.

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto, 1996. p. 11-39.

ALMEIDA, Ana M. F. da P. M.; RIBEIRO, Ricardo. Organização dos sistemas municipais de educação no estado de São Paulo: novas possibilidades na gestão de políticas públicas. In: BARBOSA, Raquel L. L. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP, 2003. p. 171-190.

ALMEIDA, Ana M. F. da P. M. A pesquisa qualitativa do tipo etnográfico. Texto elaborado exclusivamente para o Programa “Pedagogia Cidadã”. UNESP, 2003 (mimeo).

ALVES-MAZZOTTI, Alda. J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ARANHA, Maria L. de A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARANHA, Maria L. de A.; MARTINS, Maria H. P. **Temas de Filosofia**. São Paulo: Moderna, 1993.

ARANHA, Maria Salete F. Integração Social do Deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia**, n. 2, p. 63-70, 1995.

_____. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, Eduardo J. (Org.). **Educação especial**: temas atuais. Marília: UNESP, Publicações, 2001.

_____. **Mapeamento diagnóstico**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2005.

_____. **Reconhecimento da diversidade humana**: essência da escola inclusiva. Conferência. Texto digitado. UNESP-Bauru. Bauru (SP), 2005.

ASSIS, Olney Q.; POZZOLI, Lafayette. **Pessoa portadora de deficiência**: direitos e garantias. 2. ed. São Paulo: Damásio de Jesus, 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

_____. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

_____. **NBR 6027**: informação e documentação: sumário: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2003.

_____. **NBR 6028**: resumos. Rio de Janeiro: ABNT, 2003.

_____. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2005.

AZANHA, José M. P. Autonomia da escola: um reexame. In: PALMA FILHO, João C.; TOSI, Pedro G. (Orgs). **Pedagogia Cidadã**: Cadernos Formação: Política e Economia da Educação. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 39-46.

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, João (Org). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora. 1996.

_____. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura S. C. **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 11-32.

BASTOS, João B. Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas. In: BASTOS, João B. (Org.). **Gestão Democrática da Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 7-30.

BAURU. Lei n.º 2.636/85. Estatuto do Magistério Municipal de Bauru. **Diário Oficial do Município**, Bauru-SP, 1985.

BAURU. Lei n.º 4.177/96. Conselho Municipal de Educação de Bauru. **Diário Oficial do Município**, Bauru-SP, 1996.

BAURU. Lei n.º 5.321/06, cria os Serviços de Educação Especial na rede municipal de ensino. **Diário Oficial do Município**, Bauru-SP, 2006.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Piracicaba: UNIMEP, v. VII, n. 3, p. 7-19, 1995.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1997.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: 09/01/2001.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Ministério da Justiça/Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, 2. ed., 1997.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Brasília: Ministério da Educação, 1990.

BRASIL. **Educação inclusiva: a escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

BRASIL. Lei n.º 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial**, Brasília, 21 dez. 1961.

BRASIL. Lei n.º 5.692/71, Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus. **Diário Oficial**, Brasília, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Lei n.º 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação – Imprensa Oficial, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades especiais**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. **Parecer n.º 17, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, na Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Versão preliminar, 2007.

BRASIL. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Conselho Escolar: democratização da escola e construção da cidadania. Brasília: MEC; SEB, 2004. v. 1.

BRASIL. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Conselho Escolar e aprendizagem na escola. Brasília: MEC; SEB, 2004. v. 2.

BRASIL. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Conselho Escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade. Brasília: MEC; SEB, 2004. v. 3.

BRASIL. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Conselho Escolar e o aproveitamento significativo do tempo pedagógico. Brasília: MEC; SEB, 2004. v. 4.

BRASIL. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor. Brasília: MEC; SEB, 2004. v. 5.

BRASIL. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2000.

BRASIL. **Resolução n.º 1, Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília: Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno, 2006.

BUENO, José G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2004.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

CARNEIRO, Relma U. C. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil**. Tese – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CHAUÍ, Marlena. **Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHARLOT, Bernard. Projeto Político e Projeto Pedagógico. In: PALMA FILHO, João Cardoso; TOSI, Pedro Geraldo (Orgs). **Pedagogia Cidadã: Cadernos Formação: Política e Economia da Educação**. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 115-118.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOURADO, Luiz F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. C. **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 77-96.

DUTRA, Cláudia. P.; GRIBOSKI, Cláudia M. Gestão para Inclusão. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, n. 26, p. 9-17, 2005.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do Patronato Político Brasileiro**. Porto Alegre: Globo, 1979.

FERREIRA, Naura S. C. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, Naura S. C.; AGUIAR, Márcia, A. da S. (Org.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 295-316.

_____. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89., p.107-127, set./dez. 2003.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FÊLIX, Maria de F. C. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

FREUND, Julien. **Sociologia de Max Weber**. São Paulo: Florense, 1970.

GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 33-42.

GALLAGHER, James J. Métodos cualitativos para el estudio de la educación. Trad. Constanza C. Hazelwood, Judith Viveros B. s.n.t. Tradução de GALLAGHER, James J. Qualitative methods for the study of schooling. In: FRASER, B.; TREAGUST, D. (Eds.). **Looking into classrooms**. Perth: Western Australian Institute of Technology, 1984.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

GOETZ, J. P.; LeCOMPTE, D. L. **Ethnography and qualitative design in educational research**. Orlando: Academic Press, 1984.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Editora LTC: Rio de Janeiro, 2005.

GONZÁLES, Rufino C. **Bases pedagógicas de la educación especial**: manual para la formación inicial del profesorado. Biblioteca Nueva: Madrid, 2003.

HAMMERSLEY, Martyn. **Qué es la etnografía?** Tradução: Bertha Ruiz. In: *Ethnography: principles in practice*. New York: Travistock, 1983.

HAMMERSLEY, Martyn; ATKINSON, Paul. **Ethnography**: principles in practice. London: Routledge, 1983.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Visão do paraíso**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1992.

JANNUZZI, Gilberta de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KASSAR, Mônica de C. M. Retrospectiva e perspectiva da educação especial no Brasil. **Teoria e Prática da Educação**, p. 19-27, nov. 1999.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 3. ed. São Paulo: Debates, 1992.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Sociologia Geral**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

_____. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, Licínio. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 1995.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. São Paulo: Vozes, 2006. v. III. (Série Cadernos de gestão).

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. São Paulo: Vozes, 2006. v. II. (Série Cadernos de gestão).

_____. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. São Paulo: Vozes, 2006. v. I. (Série Cadernos de gestão).

LÜDKE, Menda; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, L. M. Novos padrões de gestão educacional: a lógica do mercado e a lógica do direito à educação. In: QUAGLIO, P.; MAIA, G. Z. A.; MACHADO, L. M. **Interfaces entre política e administração da educação**: algumas reflexões. Marília: Fundepe Publicações, 2006. p. 16-27.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARCHESI, Álvaro. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, César, MARCHESI, Álvaro, PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais – III. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 15-30.

MARQUES, Waldemar. O qualitativo e o quantitativo na pesquisa educacional. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, v. 2, n. 3, set. 1997.

MARTINEZ, M. M. Nuevos métodos para la investigación del comportamiento humano. In: MARTINEZ, M. M. **El método etnográfico**. Caracas: Universidad Simon Bolívar, 1985.

MARTINS, Joel. Modelo de planejamento curricular. In: GARCIA, Walter E. (Org.) **Educação brasileira contemporânea**: organização e funcionamento. São Paulo: MacGraw-Hill, 1981.

MATTOS, Carmen L. G. de. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. Texto digitado. UERJ – Rio de Janeiro (RJ), 2001.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil**: histórias e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MELO, Maria T. L. de. Gestão educacional: os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, Naura S. C.; AGUIAR, Márcia, A. da S. (Org.). **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 243-254.

MENDES, Enicéia G. Bases Históricas da Educação Especial no Brasil e a Perspectiva da Educação Inclusiva. (texto produzido para a disciplina Educação Especial no Brasil-UFSCar) – mimeo, 2000.

_____. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina S.; MARINS, Simone C. F. (Orgs.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EDUFSCar, 2002. p. 61-86.

MONTEIRO, Filomena M. de A.; MIZIKAMI, Maria da G. N.. Professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental: percursos e processos de formação. In: MIZUKAMI, Maria da G.

N.; REALI, Aline M. de M. R. (Orgs). **Formação de Professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EDUFSCar, 2002. p. 175-201.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, António (Org.). **Reformas educativas e formação de professores**. Lisboa: EDUCA, 1992.

_____. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, António. **As Organizações Escolares em Análise**. 3. ed. Dom Quixote: Lisboa, 1999. p. 13-43.

OLIVEIRA, Dalila Oliveira. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v .25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Romualdo P. de; ARAUJO, Gilda C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005,

PARO, Vitor H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005.

PERES, G. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas: profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984. v. 4.

POPKEWITZ, T. S. (Ed.) **Critical studies in teacher education: its' folklore, theory and practice**. London: The Falmer, 1987.

PRIETO, Rosângela G. Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil. In: In: PALHARES, Marina S. e MARINS, Simone C. F. (Orgs.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EDUFSCar, 2002. p. 45-60.

REALE, Miguel. **Lições Preliminares de Direito**. 25. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves. **Relações de poder no cotidiano escolar**. Papirus Editora, 1995.

RIOS, Terezinha A. **Por uma docência da melhor qualidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROCKWELL, E.; ESPELETA, J. **Pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

ROCKWELL, E. Perspectiva de la investigación cualitativa sobre la práctica docente. **Revista DIDAC**, n. 12, p. 22-25, 1989.

RODRIGUES, David. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: dozes olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-318.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil: 1930-1973**. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROSSI, Vera Lúcia S. de. **Gestão do projeto político-pedagógico: entre corações e mentes**. São Paulo: Moderna, 2004.

SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK William (Orgs.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.129-141.

SANT'ANA, Izabella M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago., 2005.

SÃO PAULO. **Resolução n.º 95, de 21 de novembro de 2000**. Secretaria Estadual de Educação. São Paulo, 2000.

SÃO PAULO. **Resolução n.º 61, de 5 de abril de 2002**. Secretaria Estadual de Educação. São Paulo, 2002.

SÃO PAULO. **Resolução n.º 8, de 26 de janeiro de 2006**. Secretaria Estadual de Educação. São Paulo, 2006.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon. **Bases do autoritarismo brasileiro**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

SILVA Jr. Celestino A. **A escola pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. O espaço da administração no tempo da gestão. In: MACHADO, Lurdes M.; FERREIRA, Naura S. C. (Orgs.). **Políticas e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 199-211.

SILVA, Jair Militão da. **A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1996.

SMITH, John K; HESHAISUS, Lous. Encerrando a conversa: o fim do debate quantitativo-qualitativo entre os pesquisadores educacionais. **Educational Researcher**, v. 15, n. 1, jan. 1986. Traduzido por Marli E. D. A. André.

SOARES, Fabíola Pereira. **Encontro de Idéias: proposta de valorização e recurso para formação de professores de rede e sistemas de ensino**. Tese – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2003.

SPÓSITO, Marília Pontes. Educação, gestão democrática e participação popular. In: BASTOS, João B. (Org.). **Gestão Democrática da Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 45-56.

SPRADLEY, James P. **Participant observation**. Holt: Rinehart and Winston, 1980.

STAINBACK, Susan; STAINBACK William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação: escola progressiva ou a transformação da escola**. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

_____. **Educação para Democracia: introdução à administração educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

TEZANI, Thaís C. R. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão**. Dissertação – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

THURLER, Mônica G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

URICOECHEA, Fernando. **O minotauro imperial: a burocratização do Estado patrimonial brasileiro no século XIX**. Rio de Janeiro: Difel, 1978.

VALE, José Misael Ferreira do. O ensino da administração e a formação de administradores escolares. **RBAE**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 61-70, jul./dez. 1985.

_____. Administração educacional e escolar. **A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública**. FDE – Fundação para o desenvolvimento da educação. São Paulo: 1993. Série Idéias n. 16.

VEIGA, Ilma Passos A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

_____. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília: UnB, 1991.

WILSON, S. The use of ethnographic technique in educational research. **Rev. Educ. Res.**, Washington, v. 47, n. 2, p. 245-265, 1977.

WOLCOTT, H. Criteria for an ethnographic approach to research in schools. **Hum. Org.**, Oklahoma, v. 34, n. 2, p. 111-128, 1975.

ANEXOS**ANEXO A – TERMO DE COINSENTIMENTO – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
 CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Eu, _____ Secretário

(a) Municipal de Educação de Bauru – SP, abaixo assinado, ciente dos objetivos da pesquisa intitulada “Rede de saberes, poderes e fazeres: a gestão escolar e a construção da escola inclusiva”, a qual pretende analisar e avaliar, para depois propor ações que visem melhor atendimento educacional a todos os alunos, inclusive aos alunos com necessidades educacionais especiais que freqüentam o ensino regular. Conduzida pela doutoranda THAÍS CRISTINA RODRIGUES TEZANI, e sob a orientação da Prof. Dr. Waldemar Marques, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

Desta forma, autorizo que a pesquisa seja desenvolvida nas escolas de ensino fundamental da rede municipal de Bauru, durante o ano de 2006, e permito a realização de observações, entrevistas e análise de documentos, em situações previamente combinadas com os responsáveis pelas escolas.

Concordo, também, com a divulgação dos resultados provenientes dessa pesquisa em eventos científicos e periódicos, com o objetivo de colaborar com o avanço das pesquisas educacionais, sendo preservado o direito de sigilo à identidade pessoal dos participantes.

Bauru-SP, _____ de _____ de _____ .

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – DIRETORAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – DIRETORAS

Eu, _____, R.G. _____, Diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Maria (Bauru – SP), abaixo assinado, ciente dos objetivos da pesquisa intitulada “Rede de saberes, poderes e fazeres: a gestão escolar e a construção da escola inclusiva”, a qual pretende analisar e avaliar, para depois propor ações que visem melhor atendimento educacional a todos os alunos, inclusive aos alunos com necessidades educacionais especiais que freqüentam o ensino regular. Conduzida pela doutoranda THAÍS CRISTINA RODRIGUES TEZANI (thaistezani@yahoo.com.br) a qual poderei contatar a qualquer momento, e sob a orientação da Prof. Dr. Waldemar Marques, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Desta forma, autorizo que a pesquisa seja desenvolvida na referida escola de ensino fundamental da rede municipal de Bauru, durante o ano de 2006, e permito a realização de observações, entrevistas e análise de documentos, em situações previamente combinadas com os responsáveis pelas escolas.

Concordo, também, com a divulgação dos resultados provenientes dessa pesquisa em eventos científicos e periódicos, com o objetivo de colaborar com o avanço das pesquisas educacionais, sendo preservado o direito de sigilo à identidade pessoal dos participantes.

Bauru-SP, _____ de _____ de _____ .

ANEXO C – CATEGORIAS DE ANÁLISE – OBSERVAÇÕES, ENTREVISTAS E ANÁLISE DE DOCUMENTOS

Categorias de análise – observações, entrevistas e análise de documentos

Tema – ambiente educativo	
Subtemas	Subtemas
Amizade e solidariedade Alegria Integração do grupo	Respeito ao outro e combate à discriminação Disciplina Atividades extracurriculares

Tema – prática pedagógica
Subtemas
Variedade das estratégias e dos recursos de ensino e aprendizagem Incentivo à autonomia e ao trabalho coletivo Projetos interdisciplinares

Tema – avaliação
Subtemas
Monitoramento do processo de aprendizagem dos alunos Mecanismos de avaliação dos alunos Avaliação do trabalho dos profissionais da escola Acesso e uso dos indicadores das avaliações oficiais

Tema – condições de trabalho dos profissionais da escola	
Subtemas	Subtemas
Formação continuada Suficiência da equipe escolar	Assiduidade da equipe escolar Estabilidade da equipe escolar

Tema – ambiente educativo
Subtemas
Material de uso coletivo Mobiliário Material para os professores Salas de aulas Demais espaços da unidade escolar que merecem destaque Adaptações para pessoas com deficiência

Tema – acesso, permanência e sucesso na escola
Subtemas
Número total de falta dos alunos Abandono e evasão Atenção aos alunos com alguma defasagem de aprendizagem Ações para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais

Tema – gestão escolar democrática
Subtemas
Informação democratizada Conselhos Escolares Participação efetiva de estudantes, pais, mães e comunidade em geral Parcerias locais e relacionamento da escola com os serviços públicos Tratamento aos conflitos que ocorrem no cotidiano escolar Ações para o envolvimento dos pais e da comunidade na escola

Tema – gestão escolar e educação inclusiva
Subtemas
Papel da gestão escolar diante da proposta de construção de um sistema municipal de educação inclusiva Ações da gestão escolar para a construção da escola inclusiva Projeto Político-Pedagógico e o planejamento escolar Autonomia, descentralização, participação