

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JANAINA TELES PEREIRA SANTOS

A GESTÃO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA:
fundamentos e práticas na rede de ensino municipal de São Luís/MA

São Luís
2016

JANAINA TELES PEREIRA SANTOS

A GESTÃO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA:

fundamentos e práticas na rede de ensino municipal de São Luís/MA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

São Luís

2016

Santos, Janaina Teles Pereira.

A gestão escolar na construção da escola inclusiva: :
fundamentos e práticas na rede de ensino municipal de São
Luís/MA / Janaina Teles Pereira Santos. - 2016.

130 f.

Orientador(a): Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho.
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, SÃO LUÍS,
2016.

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3.
Gestão escolar. I. Carvalho, Mariza Borges Wall Barbosa
de. II. Título.

JANAINA TELES PEREIRA SANTOS

A GESTÃO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA:
fundamentos e práticas na rede de ensino municipal de São Luís/MA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho (Orientadora)

Doutora em Educação

Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dr.^a Hilce Aguiar Melo

Doutora em Educação

Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dr.^a Thelma Helena Costa Chahini

Doutora em Educação

Universidade Federal do Maranhão

Dedico esta dissertação a Wesdra Costa Santos (*in memoriam*): por ter acreditado que chegaria até aqui.

AGRADECIMENTOS

O Mestrado em Educação marca o início de uma outra etapa da minha vida deflagrada com a perda do meu amado esposo Wesdra Costa Santos. Desta forma, prosseguir nesta caminhada só foi possível com a contribuição de muitas importantes pessoas com as quais Deus, com sua infinita misericórdia, me cercou.

Ao meu amado Deus, “Porque Dele e por Ele, e para Ele, são todas as coisas; glória, pois, a Ele eternamente” (Epístola de São Paulo aos Romanos).

À minha mãe, sra. Rosimary Teles Pereira e ao meu pai, sr. Raimundo José Pereira que, ao longo desta caminhada, me carregaram em seus braços todas as vezes que fraquejei, com suas orações, incentivo, apoio e logística. Sem essa força nunca teria conseguido.

Aos meus filhos Elizabeth e Emanuel que, com os seus sorrisos me alimentaram neste trajeto compreendendo a minha ausência em algumas circunstâncias.

Aos meus irmãos Jackson, Jaqueline, Jaquelma e Glaucy Patrícia, e aos meus cunhados, companheiros sempre presentes em todos os momentos e a quem devo todo o suporte familiar recebido.

À minha orientadora, professora Dr^a. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho, pela segurança, apoio e precisão na orientação, mas acima de tudo pelo equilíbrio entre a compreensão e exigência com a qual tornou possível a concretização deste trabalho.

À Gisele Maria Araújo, amiga especial com quem partilhei as alegrias e dificuldades mestrado, da docência, da rede municipal e estadual.

Aos meus colegas da 15^a turma, em especial a Ducenilde, Magno, Vicente, Mariane, pelo auxílio, suporte, conselhos, enfim, pela amizade.

Ao Grupo de Pesquisa em Educação Especial – GPPEE/UFMA, que possibilitou ampliar meus conhecimentos e me oportunizou conhecer e crescer com pessoas especiais.

Aos amigos professores doutores Hilce Aguiar Melo e Carlos André Sousa Dublante pelo apoio, incentivo e partilha de saberes.

Às professoras doutoras Maria Alice Melo e Thelma Helena Costa Chahini, que integraram a banca de Exame de Qualificação, contribuindo significativamente para a definição dos contornos desta pesquisa.

Aos colegas da SEDUC, da SAE, do CEJOL (Cegel), do Letras Libras, bem como aos estudantes da Educação Especial e seus familiares, que, na partilha diária, contribuíram/contribuem com a minha formação humana.

À Superintendência da Área de Educação Especial, em especial à professora Dalvina Ayres Amorim, Helena (fez pontuações importantes para a discussão dos resultados), Alcionara e aos gestores da SEMED que proporcionaram as condições e pontuações necessárias para a materialização deste estudo.

*Se queres conhecer uma pessoa, não lhe
pergunte o que pensa e sim o que ama.*

Santo Agostinho

RESUMO

O paradigma inclusivo situou a escola num processo de mudanças para a promoção do acesso ao conhecimento sistematizado àqueles que foram alijados desse ambiente, em especial pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e/ou com altas habilidades/superdotação, público-alvo da Educação Especial conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008. Enfoca-se nesse processo a atuação do gestor escolar ao articular saberes e prática concernentes à construção de uma escola que contemple a diversidade de seu alunado promovendo a aprendizagem. A discussão teórica deste estudo, resgata historicamente os principais paradigmas que na atualidade permeia(ram) tanto a educação especial como a gestão escolar influenciando nas políticas públicas de ambas as áreas em interlocução. Objetiva-se conhecer as práticas e concepções de gestão escolar na rede municipal de ensino de São Luís a partir de 2008, analisando-se como estas têm possibilitado (ou não) a efetivação das políticas de inclusão aos estudantes público-alvo da educação especial, e, especificamente: identificam-se as concepções de deficiência e de inclusão implícitas e explícitas para o gestor escolar ao corresponder às demandas pedagógicas dos estudantes com deficiência; apontam-se implicações de ordem administrativa, política e pedagógica que permeiam a gestão de escolas para a inclusão de estudantes com deficiência; analisam-se os saberes e fazeres da gestão implementada na escola e sua contribuição (ou não) para a efetivação da inclusão dos estudantes com deficiência através do Projeto Político Pedagógico - PPP; verificam-se aspectos concordantes e discordantes da gestão escolar da rede municipal de São Luís com a atual política de educação especial. A pesquisa é de abordagem qualitativa-quantitativa, consiste em estudo exploratório e descritivo desenvolvido com 13 gestores (geral e adjuntos) de 07 escolas da rede municipal de São Luís/MA atuantes no recorte entre 2008 e 2015. Para coleta de dados utilizou-se de entrevista semiestruturada e análise documental do PPP. Os dados foram interpretados à luz da análise de conteúdo, organizados em categorias para melhor clareza da discussão. Os resultados apontam um processo de aquisição de uma concepção inclusiva, com ranços da integração permeando o conjunto ideológico dos gestores escolares.

Palavras-chave: Educação Especial. Gestão escolar. Políticas educacionais.

ABSTRACT

The inclusive paradigm placed the school in a process of changes to promote access to systematized knowledge for those who were excluded from this environment, especially people with disabilities, global developmental disorders and / or with high skills / giftedness, target audience of Special Education according to the National Policy of Special Education in the Inclusive Perspective of 2008. In this process, the role of the school manager in articulating knowledge and practice concerning the construction of a school that contemplates the diversity of its students promoting learning is focused on this process. The theoretical discussion of this study, historically rescues the main paradigms that currently permeate (ram) both special education and school management influencing public policies in both areas in dialogue. The objective is to learn about school management practices and concepts in the São Luís municipal education system as of 2008, analyzing how these have enabled (or not) the implementation of inclusion policies for students targeting special education, and, specifically: the implicit and explicit conceptions of disability and inclusion for the school manager are identified when corresponding to the pedagogical demands of students with disabilities; administrative, political and pedagogical implications that permeate school management for the inclusion of students with disabilities are pointed out; the knowledge and practices of the management implemented in the school and their contribution (or not) to the effective inclusion of students with disabilities through the Political Pedagogical Project - PPP are analyzed; there are concordant and discordant aspects of school management in the São Luís municipal network with the current special education policy. The research has a qualitative-quantitative approach, consists of an exploratory and descriptive study developed with 13 managers (general and deputy) from 07 schools in the municipal network of São Luís / MA active in the period between 2008 and 2015. For data collection, we used semi-structured interview and document analysis of the PPP. The data were interpreted in the light of content analysis, organized into categories for better clarity of the discussion. The results point to a process of acquiring an inclusive conception, with stems of integration permeating the ideological set of school managers

Keywords: Special Education; school management; Educational policies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Concepções de organização e gestão escolar.....	50
Quadro 2	Perfil das escolas.....	75
Quadro 3	IDEB referente ao 5º ano.....	79
Quadro 4	IDEB referente ao 9º ano.....	79
Quadro 5	Perfil dos gestores.....	81
Quadro 6	Concepções de inclusão.....	86
Quadro 7	Ações diretivas e pedagógicas para promoção da inclusão.....	90
Quadro 8	Resultados escolares.....	93
Quadro 9	PPP e PDE/PDDE como instrumentos de inclusão.....	96
Quadro 10	Dificuldades da escola inclusiva.....	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	–	Atendimento Educacional Especializado
APAE	–	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BM	–	Banco Mundial
BPC	–	Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social
CEB	–	Conselho de Educação Básica
CEE	–	Conselho Estadual de Educação
CENESP	–	Centro Nacional de Educação Especial
CF	–	Constituição Federal
CME	–	Conselho Municipal de Educação
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CEPAL	–	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
FMI	–	Fundo Monetário Internacional
FNDE	–	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
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
IDEB	–	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LIBRAS	–	Língua Brasileira de Sinais
MEC	–	Ministério da Educação
OCDE	–	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDDE	–	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	–	Programa de Desenvolvimento da Educação
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PNEEPI	–	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
PPGE	–	Programa de Pós-Graduação em Educação
PNUD	–	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
SAEE	–	Superintendência da Área de Educação Especial

- SEMED – Secretaria Municipal de Educação
- SRM – Sala de Recursos Multifuncional
- UEB – Unidade de Educação Básica
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	EDUCAÇÃO DE PESSOAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: aspectos conceituais e políticas públicas no Brasil	20
2.1	Concepção de inclusão enquanto paradigma para a Educação Especial	20
2.2	A inclusão/exclusão da pessoa com deficiência: da interlocução conceitual ao reconhecimento como direito humano	26
2.3	Políticas educacionais para pessoas com deficiência nas últimas décadas no Brasil	30
3	GESTÃO ESCOLAR: concepções e fundamentos	45
3.1	Políticas de educação e gestão escolar: perspectiva histórica a partir da década de 1990	51
3.2	O diretor escolar e a pessoa com deficiência: desafios da gestão da escola inclusiva	59
4	A GESTÃO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA: fundamentos e práticas na rede municipal de São Luís	64
4.1	As escolhas metodológicas da pesquisa	66
4.2	A prática administrativa/pedagógica do gestor escolar na escola inclusiva: pontos de congruência e de divergência	68
4.2.1	Caracterização do contexto da pesquisa.....	69
4.2.2	Caracterização dos participantes da pesquisa	80
4.3	Análise dos dados coletados	84
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
	REFERÊNCIAS	103
	APÊNDICES	110

1 INTRODUÇÃO

A gestão escolar insere-se num ambiente complexo e desafiador diante da sociedade contemporânea, sendo exigido da escola um dinamismo correspondente às suas transformações e demandas. Além disso, representa um dos principais suportes pelos quais se dão as ações desenvolvidas no âmbito escolar e se apresenta como importante objeto de estudo na apreensão desta realidade.

Nessa conjuntura, analisa-se como a gestão escolar tem articulado saberes e fazeres para contribuir com a construção de uma escola que inclua os estudantes público-alvo da Educação Especial conforme atual especificação explicitada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008, a saber, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Tal análise compreenderá as facetas conceituais assumidas na referida política, considerando os princípios da inclusão que ela apresenta e como estão se efetivando no contexto escolar.

O aporte de informações aqui exposto reporta a uma questão de grande relevância, que diz respeito ao que é necessário ser modificado nas escolas para que as pessoas com deficiência tenham acesso, permanência e sucesso na aprendizagem, haja vista que o espaço escolar é marcado historicamente por relações de exclusão, os quais retratam o processo maior e mais dramático de alijamento ocorrido na sociedade.

Numa sociedade sob a égide do capitalismo, que por sua própria natureza é competitiva e, por isso, exclui de forma espontânea os considerados 'inaptos', urge a necessidade de se ampliar esta temática para além do aspecto didático-pedagógico, para a dimensão da gestão da escola. Isto permite pensar a administração no sentido de uma articulação consciente entre as ações institucionalmente planejadas, realizadas no cotidiano escolar, e o seu significado social e político.

Destaca-se o pensamento de Prieto (2006) de que a inclusão escolar deve ser favorável ao desenvolvimento de todos ao promover uma educação que prima pela qualidade, ou seja, a matrícula de estudantes com deficiência é somente um dos aspectos da inclusão. Esta deve ser o resultado uma ação planejada e

articulada entre os vários segmentos que compõem a comunidade escolar em benefício de todo o alunado.

Ressalta-se, dentre as motivações pessoais para proceder com este estudo, a atuação como intérprete e tradutora de Língua Brasileira de Sinais – Libras na sala de aula de uma escola de ensino fundamental e médio considerada como inclusiva devido ao número de estudantes surdos, com deficiência visual e outras matriculados. Deste ângulo, a vivência de aspectos da inclusão dentro da sala de aula, ao lado de professores e estudantes e o impacto que esta experiência oferece mediante os desafios surgidos no dia-a-dia indicando a carência de recursos, ações, políticas que, algumas vezes permeavam a gestão da escola.

Outra experiência que contribuiu com uma vasta riqueza de detalhes de situações para que se efetive uma escola que se queira inclusiva foi a atuação como professora itinerante nas escolas fazendo o acompanhamento do setor municipal de educação especial de São Luís/MA. Desta vez, o ângulo amplia-se da sala de aula para os demais setores e profissionais da escola, evidenciando ainda mais a gestão como um recurso, muitas vezes, ignorado ou subestimado, relegado a segundo plano na escola inclusiva. Nestas escolas, muitas vezes, a evidência recai sobre o professor, o estudante e a família.

Diante desta visão preliminar, elegeu-se para desenvolvimento da presente pesquisa a rede municipal de ensino de São Luís, que compõe a Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Neste sistema de ensino, datam de 1984 as primeiras iniciativas de matrícula de estudantes com deficiência de forma isolada. Somente a partir de 1994, após o Convênio nº 914/1993 MEC/FNDE/SEMED, foram definidas ações para a implantação da Educação Especial (MELO, 2008).

Pode-se justificar a escolha da referida rede mediante alguns critérios, dentre eles: o atendimento a crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, concentrando a maior parcela das matrículas da educação básica; a diversidade dos estudantes, conforme informado nos últimos censos, inclusive de crianças e adolescentes – público-alvo da educação especial – com os mais variados tipos de deficiências; o quadro funcional composto por profissionais especializados (instrutores de Braille, de Libras, intérpretes/ tradutores de Libras e Língua Portuguesa, professores bilíngues de Libras e Língua Portuguesa, além de professores de Sala de Recursos realizando o Atendimento Educacional Especializado – AEE) e toda a equipe técnica itinerante para acompanhamento das

escolas. Outro fator preponderante para a escolha foi a facilidade de acesso à rede municipal, haja vista ter, anteriormente, sido alvo de outras pesquisas, mostrando-se receptiva à atividade acadêmica.

A pesquisa em tela abrange o período compreendido a partir de 2008, ano da atual Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ao 2015, e envolve os profissionais atuantes como gestores gerais e gestores adjuntos de sete escolas da rede municipal de São Luís neste período, sendo uma de cada polo¹, além da gestora da Superintendência da Área de Educação Especial – SAEE. Dentre os critérios para a escolha das escolas, foram selecionadas as que apresentaram indicadores crescentes junto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB no período demarcado; gestores em exercício desde 2008 na mesma escola; e a indicação de matrícula de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

No intuito de desvelar a realidade especificada, problematizou-se sobre: Quais as concepções de educação e, mesmo de inclusão, que permeiam os saberes e fazeres dos gestores escolares para possibilitar (ou não) a efetivação do processo de inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino comum?

Desta forma, tem-se como objetivo geral: conhecer as práticas e concepções de gestão escolar na rede municipal de ensino de São Luís a partir de 2008, analisando como estas tem possibilitado (ou não) a efetivação das políticas de inclusão aos estudantes público-alvo da educação especial.

Especificamente, objetiva-se: identificar as concepções de deficiência e de inclusão implícitas e explícitas para o gestor escolar ao corresponder às demandas pedagógicas dos estudantes com deficiência; apontar implicações de ordem administrativa, política e pedagógica que permeiam a gestão de escolas para a inclusão de estudantes com deficiência; analisar os saberes e fazeres da gestão implementada na escola e sua contribuição (ou não) para a efetivação da inclusão dos estudantes com deficiência através do Projeto Político Pedagógico - PPP; verificar aspectos concordantes e discordantes da gestão escolar da rede municipal de São Luís com a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – PEEPI/2008 corrente no país.

¹ A rede municipal de São Luís/MA está organizada administrativamente em sete polos: Centro, Itaqui-Bacanga, Coroadinho, Turu-Bequimão, Cidade Operária, Anil e Zona Rural, num total de 120 escolas.

Para compor o referencial bibliográfico deste, utilizou-se das contribuições de Caiado (2013, 2014), Jannuzzi (2004), Prieto (2006, 2010), Bueno (2011), Mittler (2003), Carvalho (2010), Glat e Pletsch (2012), Michels (2006), dentre outros autores que desenvolvem estudos na área da Educação Especial e da Educação Inclusiva, abordando, sobretudo, aspectos políticos e históricos numa perspectiva crítica.

No campo da gestão escolar, conta-se com os trabalhos de Libâneo (2013), Libâneo, Oliveira e Tolchi (2009), Martins (2010), Paro (2001, 2011), Hora e Santos (2014), Vieira e Farias (2011), Oliveira (2013), além de outros. Faz-se menção, ainda, às pesquisas desenvolvidas por Silva (2012), Santos (2011), Zwetsch (2011), Boaventura (2008), Carneiro (2006) e Tezani (2004) que tiveram como objeto a gestão de escolas inclusivas nos municípios de São Luís/MA, Presidente Prudente/SP, Pelotas/RS, Tupã/SP e Bauru/SP (duas pesquisas), respectivamente.

Tais estudos demonstram que o interesse pela temática não é algo inédito, mas que ainda é imperativo que se proceda em estudos que a explorem de um ângulo diferente dos que foram citados a fim de permitir o desnudamento de nuances ainda ocultas ou mesmo não aprofundadas deste importante objeto, bem como as mudanças subjacentes à política de inclusão do país que têm sido implantadas nas escolas a partir da sua gestão.

Além destas, são evidenciadas pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – PPGE/UFMA e de outros Programas, que ajudam a compor o cenário histórico tanto da educação especial quanto da gestão escolar no recorte temporal (a partir de 2008 a 2015) e no *lócus* (escolas da rede municipal de São Luís) da presente pesquisa, tais como: Melo (2008), Alcântara (2013), Quixaba (2011), Silva (2012), Dublante (2009), Campos (2011) e Costa (2012).

Infere-se que, para pesquisas na área, a temática apresenta-se como instigante e relevante para a atual conjuntura educacional, mediante as demandas que tem se apresentado às escolas, além dos desafios advindos de uma realidade de exclusão arraigada no modo de ser e fazer escolar. O conhecimento apreendido desta realidade é uma ferramenta importante para a compreensão e superação de alguns destes desafios, inclusive na proposição de ações capazes de suprir possíveis lacunas na formação e/ou atuação dos gestores escolares na construção de uma cultura escolar mais incluyente.

Tendo os objetivos como foco e as problematizações como rumo, elegeram-se para a pesquisa, como percurso metodológico, o desenvolvimento da análise em um estudo exploratório/descritivo, com uma abordagem quantitativa e qualitativa justificada pela própria natureza do trabalho, situado no campo das ciências sociais, tal como é a educação.

Deste modo, empreendeu-se como passo inicial a demarcação de conceitos e concepções do campo das Políticas de Educação no Brasil situando o objeto no seio das relações estabelecidas social e historicamente, tanto no âmbito da Educação Especial quanto no da gestão escolar, através de revisão bibliográfica, além do levantamento de dados oriundos de fontes documentais como Leis, decretos, Declarações e acordos internacionais, dentre outros.

Assim, este trabalho está organizado em 4 capítulos: “INTRODUÇÃO”; “EDUCAÇÃO DE PESSOAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: aspectos conceituais e políticas públicas no Brasil”; “A GESTÃO ESCOLAR: concepções e fundamentos”; e “A GESTÃO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA: fundamentos e práticas na rede municipal de São Luís”.

2 EDUCAÇÃO DE PESSOAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: aspectos conceituais e políticas públicas no Brasil

As políticas de educação no Brasil implementadas a partir do novo milênio trazem em seu cerne o desafio de alcançar todas as crianças, adolescentes e jovens em idade escolar. Esse desafio se acentua ao buscar aqueles que historicamente foram alijados do sistema educacional, a saber grupos considerados minoritários (negros, indígenas, étnicos, mulheres e pessoas com deficiência, dentre outros) que tem se organizado em movimentos que reivindicam direitos humanos.

Neste sentido, considera-se importante refletir sobre a concepção da inclusão enquanto modelo/paradigma educacional, compreender seus limites e possibilidades numa sociedade capitalista e, por isso, excludente, conhecer os principais documentos internacionais e nacionais que implicam diretamente nas políticas de educação e discussões por uma escola inclusiva.

Empreende-se, ainda que brevemente, demarcar tais concepções que trazem implicações diretas e indiretas sobre implementação das políticas de Educação, sobretudo da Educação Especial, tanto como área de estudo como quanto modalidade da Educação Básica e Superior. O esforço de apreensão deste objeto, não é exaustivo e, portanto, não adentra a questões muito específicas, por exemplo, de um tipo de deficiência, mas busca-se centrar em questões de âmbito mais geral, além, é claro, de primar pelo pano de fundo histórico, sem o qual as ideias, as concepções e as próprias políticas se enfraquecem.

2.1 Concepção de inclusão enquanto paradigma para a Educação Especial

A educação especial sustenta suas ações em concepções historicamente constituídas e aceitas como legítimas socialmente e em âmbito educacional. Desta forma, a inclusão enquanto paradigma da educação especial tem se fortalecido nas décadas recentes, superando o paradigma da integração.

Cada modelo ou paradigma defende uma concepção de pessoa, de sociedade, de mundo e, assim, de educação. Desse modo, geralmente rejeitam o modelo anterior, podendo, por um dado momento de transição, subsistir mais de um modelo até que o anterior seja ultrapassado.

Neste sentido, o paradigma da inclusão resulta de um movimento de

abrangência internacional que visa transpor o paradigma da integração, instituído a partir do século XIX, e sob o qual, segundo a concepção de deficiência daquele momento histórico, a educação destas pessoas deu-se de forma segregada, em sistema paralelo.

Havia duas políticas educativas; uma de educação geral para “todas as pessoas” e uma de educação especial destinada às pessoas com deficiência. No âmbito das pessoas com deficiência tinha-se ainda a segregação por tipo de deficiência. Nesta perspectiva, a deficiência era vista como uma desvantagem natural, logo uma tragédia pessoal, e os saberes biomédicos como capazes de explicar todas as causas e consequências da deficiência (OLIVEIRA; CORREIA; RABELLO, 2011, p. 17).

O paradigma da integração fundamenta-se no modelo médico de deficiência, propondo como objetivo para a educação especial (organizada em sistema paralelo) a superação das limitações, entendidas como decorrentes da deficiência, para ajustar-se, posteriormente, ao ensino regular (sistema comum). Nessa acepção, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso é exclusivamente do estudante.

No entender de Mittler (2003, p. 25), este paradigma é centrado na criança e, por isso mesmo, a escola não assume mudanças importantes para atender a uma criança específica ou à maioria delas.

As práticas educativas, nesta perspectiva, almejam senão a superação, a minimização das dificuldades compreendidas como decorrentes da deficiência, buscando uma forma de “padronização” dos seres humanos, implicando em consequências sociais maiores, dentre elas a baixa expectativa em relação às pessoas com deficiência que, no que lhe concerne, gera o fracasso escolar. Este, por sua vez, reproduz-se através de um ciclo: para sujeitos vistos como limitados, a ação educativa e os resultados orientam-se, de certa forma, para o mesmo fim, o fracasso.

Em síntese, o paradigma da integração baseia-se numa concepção clínica de deficiência, de incompletude do ser humano, no qual a educação deve ajudá-lo na superação das limitações igualando-o aos demais. Assim, a educação especial objetiva desenvolver habilidades em déficit para que os estudantes que atende possam ter acesso aos bens sociais, dentre eles a educação. A escola regular, neste contexto, não precisa de maiores adaptações, pois compreende que o próprio estudante tem em si mesmo a condição de responder por seu sucesso ou

fracasso em sua escolarização.

Aliada ao modelo integracionista da educação especial, a tendência tradicional de ensino, na qual o professor, na escola, é detentor do conhecimento a ser transmitido aos estudantes, meros receptores, tem produzido e reproduzido um resultado negativo enquanto espaço de aprendizagem. Este fato, na visão de Prieto (2006), redonda num feito impossível de se efetivar, uma vez que a escola preceitua que os estudantes aprendam da mesma forma, adequando-se às suas exigências.

Esta autora ressalta ainda que “[...] essa escola não tem conseguido, dessa maneira, se configurar como espaço educativo para significativo contingente de alunos, independentemente de apresentarem ou não necessidades denominadas como educacionais especiais” (PRIETO, 2006, p. 33).

Inúmeras e ferrenhas críticas foram e são desferidas ao paradigma da integração, dentre as quais: matrícula no ensino regular condicionada ao tipo de limitação apresentada pelo estudante; manutenção das escolas na mesma estrutura organizacional e pedagógica; as promessas de oferta de serviços de apoio (*continuum*²) ao estudante “integrado” na classe comum que na prática não se efetivava; e a transitoriedade que deveria acontecer com o estudante matriculado na classe especial (PRIETO, 2006, p. 39).

Em relação à transitoriedade, o estudante deveria permanecer na classe especial até que suas dificuldades fossem superadas ou que fossem adquiridas habilidades minimamente próximas às dos estudantes das classes comuns para que pudessem estar juntos na mesma turma. Contudo, em muitos casos, os estudantes permaneciam por vários anos na classe especial, sem corresponder aos critérios mínimos para sua integração na classe comum.

Por outro lado, a superação do paradigma da integração ocorre através do paradigma da inclusão, o qual consiste num movimento iniciado em meados da década de 1990, cujo fundamento centra-se na defesa da igualdade de direitos, com o objetivo de “[...] tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana” (PRIETO, 2006, p. 40).

Mittler (2003) enfatiza que a implementação deste paradigma pressupõe ampla e profunda reformulação nos aspectos ideológicos, pragmáticos e físicos, pois

² No paradigma da integração, o estudante deveria ter um *continuum* de serviços para garantir o direito a espaços sociais abrangendo a dimensão física (aproximação física com outras pessoas), dimensão funcional (uso de recursos educacionais) e dimensão social (ampliação das possibilidades de interação social) (PRIETO, 2006, p.38).

o deslocamento do foco do sujeito para a sociedade e suas instituições exigem ajustes e adequações para receber e abrigar a diversidade inerente a cada ser humano.

Nesta direção, a concepção de deficiência dá-se a partir do modelo ambiental, quando se desloca o olhar da pessoa para a sociedade, compreendendo-se que esta, juntamente com suas instituições é que são limitantes à possibilidade de todos usufruírem ou terem acesso aos bens e espaços comuns (MITTLER, 2003).

Contudo, Oliveira, Correia e Rabello (2011) destacam questões relevantes para uma análise *à priori* da amplitude e projeção adquiridas por este movimento em meio social e acadêmico. O primeiro ponto a destacar refere-se às disputas conceituais, que em algumas ocasiões, levaram/am à banalização do termo, utilizado, muitas vezes, no discurso político com interesses ideológicos, esvaziando-o de seu sentido original.

Sobre este aspecto, Garcia e Michels (2014) discutem o sentido e as implicações que o termo “inclusão” assume quando utilizado nas políticas educacionais em relação ao “sistema educacional inclusivo”, concluindo que ele assume basicamente duas ideias: a de possibilitar o acesso à educação, reconhecendo-a como direito de todos, e a de caráter econômico, de expansão do mercado ao “incluir” mais consumidores. Neste contexto, a educação especial tanto vivencia a ampliação de direitos como a manutenção da lógica privatista assistencial, recorrente de longa data no sistema educacional brasileiro (GARCIA; MICHELS, 2014, p. 9).

Outro ponto que merece destaque, está relacionado com as disputas conceituais em torno do termo “inclusão”, remetendo à dissonância entre duas correntes básicas direcionadas ao movimento no ambiente escolar, a saber: os inclusionistas e os inclusão totalistas (MENDES, 2006; OLIVEIRA; CORREIA; RABELLO, 2011). Estas propostas originaram-se nos Estados Unidos (EUA) na década de 1980 focadas na educação especial, lançando as bases para diferentes concepções de inclusão.

A primeira advém de proposta publicada em 1986 num artigo de Madeleine C. Will, secretária e assistente dos serviços de educação especial, foi chamada de Regular Education Initiative (Iniciativa da Educação Regular), enquanto que a segunda, a *full inclusion* (inclusão total), da reivindicação dos defensores dos

direitos “[...] dos indivíduos com graus mais severos de limitação intelectual, que foi a clientela para a qual os modelos de integração escolar foram mais prejudiciais dado que eles continuavam vivenciando experiências segregadoras no processo educacional”. (MENDES, 2006, p. 393).

O grupo dos inclusionistas defende a ideia de “inclusão escolar restrita”, ou seja, “[...] é possível pensar, num primeiro momento, numa inclusão progressiva e quando necessário na simultaneidade da educação regular e especial” (OLIVEIRA; CORREIA; RABELLO, 2011, p. 24). Acreditam, assim, que a inclusão não deve ser um conceito rígido, mas sua flexibilidade deve proporcionar à criança recursos e mediações que favoreçam sua aprendizagem, conciliando, se necessário, serviços especializados com o ensino comum, pois os estudantes com deficiência nem sempre terão suas necessidades atendidas nesta última modalidade.

Semelhantemente, esta é uma das críticas desferidas aos inclusionistas totais, afirmando que existe resistência social por parte de pais e profissionais da educação por não acreditarem na escola regular enquanto espaço de promoção à aprendizagem dos estudantes com deficiência, corroborada pela “[...] falta de evidências científicas que comprovem que o ensino regular é mais adequado para atender as necessidades específicas de todos os estudantes, bem como se configurar como meio menos restritivo” (OLIVEIRA; CORREIA; RABELLO, 2011, p. 25).

O segundo grupo defende a inclusão escolar total, afirmando que a escola deve estar preparada para atender todos os estudantes promovendo, através de condições estruturais, físicas e pedagógicas, a aprendizagem em salas de aula regulares.

Neste intento, a escola inclusiva

[...] é aquela que educa todos os alunos em sala de aulas regulares, o que significa que todos os alunos recebem oportunidades de aprendizagens adequadas e desafiadoras a seu desenvolvimento pessoal, social e acadêmico, ou seja, oportunidades ajustadas às habilidades e necessidades dos alunos. (OLIVEIRA; CORREIA; RABELLO, 2011, p. 25).

A implementação desta perspectiva representa uma denúncia e ao mesmo tempo um desafio às instituições escolares.

Uma denúncia por mostrar (ainda que o enfrentamento seja incipiente e paulatinamente percebem-se os poucos resultados) que a escola, embora, diga-se

democrática, respaldando-se nos índices estatísticos de aumento de matrículas, possui, escamoteada, uma faceta excludente, alimentada por métodos e currículos tradicionais, além de preconceito e discriminação negativa que culminam em atitudes impeditivas da plena participação e do aproveitamento possíveis de serem obtidos. Este fato é denunciado não só por estudantes com deficiência, mas por quaisquer outros pertencentes a grupos minoritários que fracassam no contexto escolar.

Por outro lado, configura-se um desafio por exigir da escola uma reestruturação necessária e urgente mediante às demandas sociais, inclusive do capital, visando abrigar e favorecer o acesso curricular e, por conseguinte, a aprendizagem de todos indistintamente.

Os pesquisadores que representam este grupo afirmam que, ao implementar as mudanças necessárias para promover a inclusão, diante da amplitude deste movimento, seus benefícios estender-se-ão a todos, pois tem o

[...] objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação. (MITTLER, 2003, p. 25).

Neste raciocínio, percebe-se a necessidade de envolver todos os segmentos escolares numa ampla reflexão e constante reformulação das ações tencionando o alcance a todos os estudantes, independentemente de terem alguma deficiência ou não.

Em suma, a escola ainda reflete a presença do paradigma da integração, o qual, mediante as discussões mais recentes, tem, paulatinamente, cedido espaço ao paradigma da inclusão, cuja concepção não é consenso entre os estudiosos do movimento, mas se apresenta em basicamente dois grupos, os inclusionistas restritos e os inclusionistas totais, comentados anteriormente.

Para além deste debate, ambos os posicionamentos pressupõem ações que extrapolam a esfera didático-pedagógica e a gestão de sala de aula. É indispensável o envolvimento de todos os setores da escola articulando-os às políticas educacionais inclusivas, compreendendo que a outra faceta da inclusão é a exclusão, contradição a ser discutida no próximo tópico.

2.2 A inclusão/exclusão da pessoa com deficiência: da interlocução conceitual ao reconhecimento como direito humano

Pretende-se, neste íterim, promover uma breve discussão sobre o conceito de inclusão contrastando com o de exclusão enquanto facetas da realidade brasileira. Para tanto, discorre-se a partir de dois eixos principais: a demarcação conceitual e elementos que confere status de direito humano à efetivação da inclusão.

Compartilha-se com Garcia (2004) a perspectiva de que uma análise conceitual de inclusão/exclusão extrapola os debates que contemplam este fenômeno social de forma horizontalizada, nos pólos da centralidade (inclusão) e da periferia (exclusão). Essa acepção desconsidera a formação social verticalizada em classes nas quais prevalece uma hierarquia baseada nas relações de poder econômico e político (GARCIA, 2004).

Desta outra ótica, pondera-se que inclusão/exclusão são facetas presentes nas sociedades capitalistas, resultantes das práticas sociais desiguais e, por isso mesmo, aos incluídos/excluídos não deve ser atribuída culpa ao seu “desajuste”, mas percebê-los como sujeitos históricos assim constituídos neste momento. À luz de Garcia (2004, p.29) é necessário

[...] perseguir o propósito de refletir a respeito da relação existente entre inclusão e exclusão não como algo gerado fora das práticas sociais, mas necessariamente como duas representações dos processos sociais, políticos e econômicos atuais.

Nesta empreitada, é necessário ressaltar que a problemática da inclusão/exclusão em nosso estado, país e em muitos outros locais, onde a pobreza se faz presente para a maior parte da população, revela raízes remotas na história da humanidade atingindo não somente o grupo das pessoas com deficiência, mas também outros como o de mulheres, de étnicos (indígenas, negros), de idosos e de crianças.

Para estes grupos, ditos minoritários, que juntos representam uma grande maioria, a marginalidade econômica é o sintoma mais presente da doença chamada de exclusão. Como antídoto, o Estado capitalista utiliza, em doses homeopáticas, as

políticas sociais na medida exata que permita o crescimento da riqueza através da implementação de novos padrões de produção, sem que, contudo, cresça a inserção no sistema produtivo, auferindo renda asseguradora da sobrevivência nos padrões mínimos da dignidade humana.

Neste sentido, há uma estreita relação entre pobreza e exclusão. Demo (2002), ao questionar o conceito de pobreza dado a partir da infraestrutura econômica, amplia-o para duas outras possibilidades: ao considerar a exclusão política e o acesso à oportunidade, sinônimo de desenvolvimento, maior empecilho ao usufruto da cidadania autônoma.

Assim, a destruição de liames coesivos na sociedade apresenta-se como um dos núcleos mais decisivos da exclusão. A pobreza material é sempre marcante, mas esta condição nova passaria também pela perda do senso de pertença, dando a entender que tais populações experimentariam o sentimento de abandono por parte de todos, acompanhado da incapacidade de reagir (DEMO, 2002, p. 19).

A desarticulação social enquanto consequência da exclusão tem exposto os excluídos às mazelas decorrentes da exploração como forma de “inclusão” no sistema produtivo, sob a justificativa da sobrevivência.

Assim, novas formas de inclusão são efetivadas, ainda que precárias, mediante políticas sociais, algumas resultantes de movimentos reivindicatórios dos direitos da cidadania, especialmente nas últimas décadas.

Entretanto, a concepção das políticas sociais enquanto políticas inclusivas são diversas e, algumas vezes, até contraditórias, como expôs Garcia (2004), podendo ser definida como sinônimo de qualidade social, equalização de necessidades básicas, integração das minorias, dentre outras, sendo que, as formas de reação correspondentes a cada uma destas concepções, será também diferente.

Uma política de inclusão é mais e é diferente de uma política de integração ou de inserção social. Se a política de integração tem por escopo o *status quo*, ela é sistêmica, aculturadora, disciplinadora; a política de inserção está principalmente fundada na discriminação positiva selecionando quem está sob determinados processos ou situações pessoais de vulnerabilidade, desqualificação, desfiliação. A política de inclusão social, por sua vez, tem um novo e outro sentido, pois supõe a identidade e o reconhecimento da cidadania. É mais que inserção social pela perspectiva coletiva de análise da relação inclusão/exclusão social (SPOSÁTI apud GARCIA, 2004, p. 27).

O posicionamento acima, ao reconhecer a cidadania, realça a concepção de política de inclusão social para além da simples inserção ou até mesmo da

equalização de oportunidades nos espaços e práticas sociais. Configura-se, desta forma, como direito humano conquistado através dos embates e lutas e nas contradições da sociedade de classes.

Numa relação direta e explícita, a educação, embora a discussão sobre igualdade de acesso e participação (princípios da inclusão) remetam ao final da década de 1940, fortaleceu-se decisivamente como política com a Convenção Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (BRASIL, 1990), na qual foram lançadas as bases para o debate acerca daqueles que se encontram/vam marginalizados do processo de educação formal.

Ademais, as reformas educacionais ocorridas no mesmo período impulsionaram e pressionaram o debate, entendendo-se a inclusão como importante ferramenta para articulação entre educação e mercado, favorecendo o “[...] desenvolvimento econômico, a transformação cultural e a inclusão dos indivíduos” (GARCIA, 2004, p. 28).

No caso das pessoas com deficiência, estes movimentos intensificaram-se principalmente a partir da Declaração de Salamanca em 1994 (UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), criando o clima favorável à produção de outra concepção de educação, na qual se propõe que:

[...] esses alunos, independentemente do tipo ou grau de comprometimento, devem ser absorvidos diretamente nas classes comuns do ensino regular, *cabendo à escola a responsabilidade de se transformar*, principalmente no que diz respeito à flexibilização curricular, para dar a resposta educativa adequada às suas necessidades (GLAT; BLANCO apud GLAT; PLETSCH, 2012, p. 18, grifo das autoras).

É necessário frisar que esta declaração não é exclusiva para as pessoas com deficiências, mas reafirma a educação como direito de todos, indistintamente, contrapondo-se a toda e qualquer forma de segregação que ainda permeasse as práticas sociais que “[...] restringem as possibilidades de escolarização e de atuação no contexto sociocultural de um enorme grupo de indivíduos” (GLAT; PLETSCH, 2012, p. 19).

Por outro lado, na concepção de educação inclusiva, reconhece-se que a sociedade e suas instituições precisam adequar-se para remover os obstáculos que resultam em impedimentos à participação das pessoas com deficiência, uma vez que são “[...] opressivas, discriminadoras e incapacitantes” (MITTLER, 2003, p. 26).

Desta forma, desvia o foco da visão integracionista, de que a pessoa é incapaz, para a sociedade, que precisa repensar e reformular suas estruturas, estabelecendo as reformas necessárias ao acolhimento da diversidade e, por este motivo, trata-se de um processo contínuo, desafiador e instigante.

Neste cenário de desconstrução/construção de concepções, avalia-se a escola como principal *lócus* da educação formal, portanto, da efetivação das políticas públicas de educação.

Acerca da relação inclusão/exclusão nas escolas, Michels (2006, p. 409) ressalta que “[...] se por um lado tem ocorrido um aumento de matrículas no ensino fundamental, por outro há uma queda de desempenho dos alunos desse nível de ensino”.

Isso ocorre porque a escola convive com uma situação paradoxal: flexibiliza o tempo, o currículo e a avaliação na organização em ciclos, porém, ao fim de cada ciclo, reassume o modelo inflexível que culmina no fracasso escolar (MICHELS, 2006, p. 409).

É o que temos chamado, em outros textos, de exclusão includente na ponta do mercado, que exclui para incluir em trabalhos precarizados ao longo das cadeias produtivas, dialeticamente complementada pela inclusão excludente na ponta da escola, que, ao incluir em propostas desiguais e diferenciadas, contribui para a produção e para a justificação da exclusão (KUENZER, 2007, p. 1165).

Em tempos em que a produção das políticas educacionais é fecunda às mudanças tão necessárias para imprimir nas escolas o enfrentamento das desigualdades e das relações de exclusão/inclusão, compreende-se que tais desigualdades são oriundas não somente de questões orgânicas, como é o caso das pessoas com deficiência, mas também de questões sociais, ratificando uma questão exposta anteriormente.

Contudo, Glat e Pletsch (2012, p. 33) contribuem para o avanço na questão, apresentando algumas transformações vitais à escola que se quer inclusiva:

A instituição escolar deve incorporar em seu projeto político-pedagógico e currículo (...) ações que favoreçam uma aprendizagem significativa para todos os alunos, independentemente de suas condições intrínsecas ou sócio-culturais. Esse processo requer o envolvimento do conjunto de educadores presentes no universo escolar, e não apenas daqueles ligados à educação especial, no caso dos alunos com deficiências.

Portanto, o conceito de inclusão/exclusão compõe as facetas da pobreza existente nos países em desenvolvimento e, apesar de ambivalentes, podem ser complementares ou confundidos. No entanto, movimentos internacionais propiciaram documentos e políticas que no campo social impulsionaram o movimento em prol da inclusão, reconhecendo todos os seres humanos como sujeitos de direito.

Neste contexto, as pessoas com deficiência, excluídas historicamente do direito à educação, vislumbram a possibilidade de inclusão mediante a efetivação de políticas que extrapolem a organização de um sistema educacional e de escolas que se reestruturem para oferecer um ensino de qualidade, mas que os reconheçam como sujeitos de direito.

2.3 Políticas educacionais para pessoas com deficiência nas últimas décadas no Brasil

A análise da perspectiva histórica das políticas de educação especial será considerada no contexto mais amplo da educação regular, embora sua gênese e seu desenvolvimento, na maior parte do percurso, tenham se dado de maneira paralela. Contudo, não se pode ignorar que ambas estejam sujeitas aos mesmos condicionamentos sociais, políticos e econômicos.

Desta forma, pontuam-se acontecimentos relevantes, documentos normativos e legais nacionais e internacionais que tanto impulsionaram/am como direcionam as ações no âmbito da educação das pessoas com deficiência, tendo como marco temporal as reformas ocorridas principalmente na década de 1990, importante período de ajustes internos sob os ditames de agências internacionais.

Jannuzzi (2004, p. 137) indica a década de 1970 como um período relevante para a educação especial brasileira com a criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, na esfera do governo federal, feito que a autora define como:

[...] uma ação política mais efetiva, que poderia organizar o que se vinha realizando precariamente na sociedade: escolas, instituições para ensino especializado desse alunado, formação para o trabalho, às vezes menos integrados à educação regular, dependendo, em parte, da percepção da família, dos diversos elementos sensibilizados ao tema, militantes dessa

educação e da própria comunidade.

Embora anteriormente a este período tenha-se o registro de algumas iniciativas por parte do governo federal e de alguns governos estaduais no sentido de prover de alguma forma de educação as pessoas com deficiência, a criação do órgão pressupõe a tentativa de ter um olhar mais acurado para a área, buscando-se a implementação de ações mais contundentes para, se não resolver, minorar os problemas existentes à época.

De maneira geral, neste período, a educação passa a assumir um papel preponderante para o desenvolver internamente o país, pois se volta para a formação técnica do trabalho, uma vez que o mesmo está passando por transformações econômicas com a internacionalização da economia, deixando de ser estritamente agrário e se industrializando.

Na perspectiva de Bueno (2011, p. 47), o que ocorreu à época foi a instalação de um “[...] subsistema educacional, com a proliferação de instituições públicas e privadas de atendimento ao excepcional e na criação de órgãos normativos federal e estaduais”.

Estas instituições prestavam atendimento a determinados tipos de deficiências, dentre elas as associações filantrópicas como a Sociedade Pestalozzi (fundada em 1934) e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (a partir de 1954), que se organizavam desde a década de 1930. Desse modo, fortaleceram-se na década de 1950, alcançando um patamar importante na promoção da educação especial e prestando serviços direcionados à saúde e à educação.

Sobre este fato, Jannuzzi (2004, p.87) assevera:

E com tudo isso cresce a atuação do setor privado nesse atendimento, tanto o de caráter filantrópico quanto o pago (...), este atingindo a camada de renda mais favorecida e aquele procurado pelos desfavorecidos financeiramente, diferenciando, provavelmente, a eficiência dos resultados.

Nesse sentido, a educação especial como política de educação para pessoas com deficiência desenvolveu-se no Brasil simultânea e separadamente da educação regular, dando-se primeiramente em hospitais, asilos e, posteriormente, em salas e instituições especializadas, em salas regulares, porém, sempre respaldado pelo enfoque clínico, ressaltando que as limitações eram próprias do

indivíduo.

Entretanto, as ações educacionais, tanto em âmbito público como as de âmbito privado (filantrópico e/ou particulares), não ocorreram em número suficiente para alcançar todos e a absorção deste contingente deu-se de forma diminuta, principalmente pelas instituições privadas. Jannuzzi (2004, p. 136) avalia que

[...] em termos dos deficientes atingidos, o resultado não foi significativo, porque o que entravava a transformação era a organização social em que se perpetuava o gozo dos direitos e benefícios só para alguns, os economicamente mais favorecidos.

O disposto até este ponto delinea o cenário ligeiramente anterior ao foco deste item para servir de contraste com as mudanças ocorridas especialmente na década de 1990 no âmbito das políticas educacionais para as pessoas com deficiência.

Estas políticas de educação que visam atender as pessoas com deficiência orientam-se pelos princípios do paradigma da inclusão com base no pressuposto que todos, indistintamente, devem ter acesso à educação e se beneficiar dela. Tais princípios de igualdade têm suas bases lançadas pela primeira vez na Declaração Universal de Direitos Humanos em 1948 ao afirmar, no artigo 26, que “Toda pessoa tem direito à educação [...]” (UNESCO, 1998).

Consta na Carta Magna, Constituição Federal - CF de 1988 que o ensino deve considerar a “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, art. 206 (BRASIL, 2008a) como um princípio a ser aplicado em todo o sistema educacional e, portanto, nas escolas.

O reconhecimento da educação como direito social no documento constitucional, apesar de caracterizar a ampliação do acesso à escolarização, não representou, contudo, uma mudança no cenário educacional de imediato. Isso quer dizer que a educação representava um direito acessível apenas a uma pequena parcela dos cidadãos e muitos, mesmo depois de terem acesso, não gozavam de “igualdade” de condições para darem continuidade à escolarização ascendendo aos mais elevados níveis, caracterizando o sistema educacional brasileiro como altamente excludente. Explicita Bueno (2011, p. 47-48) sobre esse contexto histórico específico:

Apesar de propiciar maior acesso à escola para crianças das camadas

subalternas, essa ampliação não conseguiu incorporar toda a população, sendo exatamente nas regiões habitadas por populações pauperizadas (seja nas regiões mais pobres, seja nas regiões urbanas de alta concentração das migrações rurais) que a carência de escolas se fez sentir de forma mais intensa.

Além disso, grande parte das crianças dessas camadas que conseguia ingressar na escola, dela era excluída, principalmente pelo fenômeno da repetência escolar.

O processo de exclusão efetivado por meio da repetência e consequente evasão escolar é intencional e historicamente determinado no modelo de produção capitalista, o qual utiliza seus excluídos enquanto mão de obra necessária e excedente (exército de reserva) para a exploração do capital, representada pela camada mais baixa da população, sendo que, parte destes compõe o alunado destinado à educação especial (BUENO, 2011, p. 49).

Neste seguimento, em relação às pessoas com deficiências, a Constituição Federal – CF/88 ainda explicita que “[...] o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: (...) III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 208), remetendo, portanto, ao seu compromisso de assegurar o direito à educação aos cidadãos abrangendo-os em toda sua diversidade e especificidade. (BRASIL, 2008a).

Segue-se a essa discussão, da educação enquanto direito de todos, a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien – Tailândia, que, além de ratificar o exposto na CF/88, afirma a educação básica como condição para o desenvolvimento socioeconômico de quaisquer países. Esta conferência é considerada como um importante marco para o fomento das políticas educacionais de democratização do acesso à escolarização básica (CAIADO, 2014, p. 18).

No campo da educação especial, o marco singulariza-se na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ocorrida em junho de 1994, em Salamanca – Espanha (CAIADO, 2014, p. 19).

De acordo com Caiado (2014), o governo brasileiro não se fez presente durante a conferência não sendo signatário do documento originado pelo evento, porém publicou um sob o título de “Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais” em 1997, divulgando-o amplamente, favorecendo o debate em torno da equidade como princípio norteador das políticas

de inclusão na educação. Sobre este quesito a autora afirma que:

É importante destacar que esse documento se equipara completamente aos princípios de educação para todos, e o conceito de equidade é o conceito presente na perspectiva da educação enquanto instrumento de investimento para o capital. Nesse sentido, a proposta de uma escola para todos deve admitir também o contingente que, historicamente, foi deixado de fora da escola regular, mas que hoje é reconhecido como potencial para o trabalho. Portanto, a escola deverá ajudá-los a ser economicamente ativos (CAIADO, 2014, p. 20).

A implementação de um sistema educacional estruturado segundo o modelo inclusivo correspondeu aos princípios de democratização postulados pela CF/88 e documentos legais posteriores, convergindo com orientações de organismos internacionais (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento é o órgão da Organização das Nações Unidas - PNUD, Fundo das Nações Unidas para a Infância é um órgão das Nações Unidas - UNICEF, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe ou Comissão Económica para a América Latina e Caribe - CEPAL, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico ou Económico - OCDE e Banco Mundial), via conferências e declarações ocorridas a partir da década de 1990. Nota-se, assim, o consenso de que assegurar o acesso à educação é imperativo para a redução dos quadros de pobreza e a possibilidade de desenvolvimento e modernização dos países, condição para obtenção de novos financiamentos (CAIADO, 2014, p. 28).

De outra forma, corresponde também à luta empreendida pelos movimentos que defendem a educação como direito a ser garantido pelos governos, os quais sejam impelidos a efetua-la com qualidade e ao alcance de todos. São estes embates que têm impulsionado a constituição da educação especial como política.

Nesse contexto, de disputas e embates entre os interesses do capital e dos movimentos sociais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei número 9.394/1996, foi aprovada e promulgada.

A LDBEN/96, em seu artigo 2º, reafirma o compromisso do Estado em assegurar a educação, consoante a CF/88, em artigo já mencionado anteriormente. O artigo 3º, primeiro parágrafo expressa que entre os princípios e finalidades da educação nacional, deve haver "Igualdade de condições para o acesso e

permanência na escola [...]”, condição primordial para matrícula de pessoas com deficiências e inclusão, dentre outras conquistas. (BRASIL, 1996).

Esta mesma lei traz ainda um capítulo específico (5º) com três artigos (58, 59 e 60), algo inédito nas leis educacionais até então, para tratar das questões da Educação Especial, entendendo-a como “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida principalmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação³” (art. 58). (BRASIL, 1996).

Nesta definição, o reconhecimento da educação especial como modalidade da educação regular alinha o foco da mesma com o acesso ao currículo comum, ampliando as possibilidades de atendimento educacional às pessoas com deficiências, entendendo-o não mais como reabilitativo ou preventivo, mas como complementar e/ou suplementar, não podendo ocorrer de forma exclusiva e sim concomitante ao ensino comum.

Entretanto, tem-se, por outro lado, o termo “preferencialmente” que abre precedente para que, sob o pretexto de oferecer o atendimento educacional em espaço adequado às necessidades específicas decorrentes da deficiência, pode-se recorrer às instituições, classes especiais e/ou serviços especializados (BUENO, 2011, p. 161).

Salienta-se que o Estado tem dívidas históricas em relação às pessoas com deficiência, por ter se eximido de seu dever, delegando-o às instituições filantrópicas especializadas, acarretando prejuízos à qualidade da educação pública, mediante a transferência de recursos públicos para o setor privado (MAZZOTTA, 2001).

As políticas atuais buscam, de certa maneira, “reconhecer” a negligência histórica, por parte do Estado, em assumir a totalidade das matrículas dos estudantes com deficiência, retratando a ineficiência e omissão com esta parcela populacional, que se ressentida e anseia pela reparação desta dívida.

Neste sentido, a crítica de Siems-Marcondes e Caiado (2013) observa que o investimento público na iniciativa privada nem mesmo deve configurar como política pública, entendendo-se que a forma de funcionamento destas instituições diferencia-se das públicas por não se submeterem aos mesmos critérios de

³ Redação dada pela Lei nº12.796 de 2013.

transparência e funcionamento, como explicita o posicionamento:

São espaços que passam a ser mais intensamente supridos com recursos públicos, como se de direito público fossem, sem no entanto, terem a obrigatoriedade de apresentar de maneira transparente à sociedade os resultados de seu trabalho, os parâmetros concretos nos quais se desenvolvem suas atividades-fim, definindo a partir da lógica estabelecida por seus dirigentes os parâmetros de contratação de pessoal, critérios de acesso à população e tantos outros que são vedados às instituições realmente públicas (SIEMS-MARCONDES; CAIADO, 2013, p. 52).

Por outro lado, ao apontar a rede regular de ensino como preferencial, percebe-se um avanço resultante do enfrentamento pelos direitos das pessoas público-alvo da educação especial, de ocuparem os mesmos espaços que as pessoas sem deficiências e de terem acesso aos mesmos bens culturais e sociais.

Assim, a década de 1990 é considerada importante por ser o período em que a educação especial vai constituindo-se também como campo de estudo (JANNUZZI, 2004; BUENO, 2011) e se fortalecendo enquanto política pública. Data deste período a Declaração de Salamanca (1994), importante documento que fomentou mais incisivamente as políticas de educação e de acessibilidade social para as pessoas com deficiência.

Um evento que vale mencionar, dada sua relevância para a área e repercussão no país, é a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, ocorrida em Guatemala (1999), que originou a Declaração de Guatemala (1999) da qual o Brasil é signatário.

O referido documento deu origem ao Decreto nº 3.956/2001, que dispõe sobre a eliminação de obstáculos à participação social da pessoa com deficiência e o combate a quaisquer formas de discriminação e preconceito a partir da deficiência, salvo a discriminação positiva, a qual possibilita a garantia do exercício de sua liberdade com dignidade. (BRASIL, 2001).

Ressalta ainda, que é inadmissível a exclusão ou restrição ante quaisquer argumentos, sendo responsabilidade do Estado promover campanhas educativas para enfrentamento e conscientização dos resistentes, no caso da escola, possibilitando o acesso aos estudantes com deficiência para que desenvolvam sua escolarização no ensino regular, sob pena de infringir o direito à igualdade, propagado pela CF/88 e pela LDBEN/96.

No intuito de resguardar o direito à igualdade, apropriando-se dos princípios da Declaração de Guatemala, o Ministério da Educação – MEC lança a cartilha “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular” em 2004, elaborada por juristas do Ministério Público Federal, dialogando com as principais leis do país (CF/88, LDBEN/2006) e assumindo o posicionamento inclusivo para o sistema educacional.

Cabe aqui mencionar o Plano Nacional de Educação – PNE/ 2001 – 2010, marcado por ampla mobilização social dos profissionais da educação defensores do projeto frente à proposta do governo, na tentativa de sanar as lacunas evidenciadas na LDB/96. Como resultado desse embate, foi aprovado o projeto do governo com algumas ressalvas reivindicadas na propositura popular.

Sobre este embate do que estava sendo reivindicado pela sociedade e a proposta do governo, Caiado (2014), destaca a importância de se perceber a existência do conflito na tessitura da história da educação presente nos documentos e na implementação de políticas de inclusão, uma vez que se desvela os interesses do capital implícitos e explícitos em busca de formar novos trabalhadores para a exploração, frente a lutas de educadores comprometidos com uma formação que leve à emancipação humana, pois:

A partir do ano 2000, presenciamos várias manifestações populares, em diversos países, contra o modelo neoliberal, contra o capitalismo. As notícias de movimentos sociais espalhados pelo mundo são cada vez mais frequentes; manifestações anticapitalistas são organizadas na Europa e nas Américas (CAIADO, 2014, p. 34).

Em relação à área da educação especial o PNE/ 2001 – 2010, apresenta um diagnóstico impreciso, mediante os poucos dados disponíveis naquele período, avaliando, assim, os problemas, dentre os quais, a escassa oferta de atendimento especializado para os estudantes com “[...] deficiência (física sensorial, mental ou múltipla) e com altas habilidades, superdotação ou talentos” (BRASIL, 2001, p. 51). Em 1998, aproximadamente 59,01% dos municípios não possuíam educação especial (BRASIL, 2001).

Uma característica do PNE/2001 – 2010 é que transita entre os modelos integracionistas e inclusivos reconhecendo os atendimentos em sala comum (preferencialmente), em sala de recurso e em sala ou escola especial (se fosse necessário, de acordo com a condição do estudante) (BRASIL, 2001). Com base

nesta concepção, apresenta as metas e diretrizes para a educação especial no decênio correspondente.

No ano de 2001, o MEC lança as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” que é composto pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE/Câmara de Educação Básica – CEB nº 17/2001. Este parecer sistematiza normas e diretrizes, em consonância com o disposto nos artigos 58, 59 e 60 da LDBEN/1996 abrangendo dois temas principais: “A organização dos sistemas de ensino para o atendimento ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais e; (...) a formação do professor” (BRASIL, 2001, p.9).

O Parecer CNE/CEB nº 17/2001 determina que no âmbito político “[...] os sistemas escolares deverão assegurar matrícula de todo e qualquer aluno, organizando-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns” (BRASIL, 2001, p. 29), porém ao definir educação especial, diz tratar de

[...] um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação (BRASIL, 2001, p. 27-28).

Ainda neste documento, é possível observar a garantia de oferta de atendimento educacional especializado como alternativa à classe comum, “realizado em classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e atendimento domiciliar”, caracterizando a possibilidade de que a educação especial se dê em substituição ao ensino regular.

Datada deste mesmo período, a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, determina no artigo 2º que

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001, p. 01).

Nesta assertiva, o documento representa um avanço em relação aos outros dispositivos até então, indicando a escola regular como espaço comum de

aprendizagem para as pessoas com deficiência ao evitar o uso do termo “preferencialmente”, que, por dar margem a ambiguidades, é muito criticado por estudiosos da área (FREITAS, 2009, p. 225).

Contudo, Prieto (2006) observa que a terminologia “necessidades educacionais especiais”, adotada em documentos oficiais a partir da LDBEN/1996, por influência da Declaração de Salamanca (1994) pode levar a pelo menos duas possibilidades de interpretação: uma negativa, de que amplia a população-alvo destas políticas, pois “[...] deixa aberta a possibilidade de serem encaminhados [alunos e alunas] inadequadamente para serviços de educação especial (PRIETO, 2006, p. 47), inclusive aqueles alijados do processo de escolarização pelo fenômeno da repetência; e outra positiva, de que

[...] são as necessidades educacionais individuais, globalmente consideradas, confrontadas com os serviços educacionais existentes na comunidade, que devem subsidiar a definição da via ou dos recursos a serem utilizados para a educação de qualquer pessoa (MAZZOTTA apud PRIETO, 2006, p. 47).

Embora o artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 02/2001 apresente uma definição do público-alvo da Educação especial, a variedade de sentidos permanece, como se pode constatar no trecho seguinte:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:
I - dificuldades 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. (BRASIL, 2001).

É inegável a importância desta resolução para o desenvolvimento das políticas de Educação Especial e para as ações que se desenvolveram nas esferas municipais em boa parte do país. As reformas implementadas pelo Estado na década de 1990, em especial na gestão de Fernando Henrique Cardoso favoreceram a manutenção das instituições privado-assistenciais atendendo, segundo Prieto (2006), 2/3 dos estudantes da educação especial, reforçando a

privatização dos serviços públicos. Por outro lado, a descentralização do governo no estado de feição mínima, transferiu aos municípios a responsabilidade deste atendimento, conforme as nuances do regime neoliberal que se instaurou e se fortaleceu no país.

Em seguida, a partir de 2003, no governo de Luís Inácio Lula da Silva a política de Educação Especial ganha outro aspecto a partir da implementação de vários programas, dentre os quais o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais⁴; o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade⁵; o Programa Incluir ou Programa de Acessibilidade a Educação Superior⁶; o Programa Escola Acessível⁷; Programa BPC na Escola⁸. (GARCIA, 2009).

Numa análise desenvolvida por Garcia (2009) sobre a gestão das políticas desenvolvidas neste período, foi constatado que o sistema de lançamento de editais é a característica comum aos programas, pois assim

[...] o poder central define a política, a execução, os recursos e sua distribuição, as metas, os objetivos e as unidades executoras, quer sejam redes estaduais e/ou municipais de educação, escolas ou universidades, submetem-se ao crivo central para desenvolver ou não projetos pouco compartilhados na sua concepção (GARCIA, 2009, s.p).

Infere-se, portanto que, mesmo nos moldes de uma gestão descentralizada, a liberação de recursos está atrelada a uma perspectiva fechada de aplicação destes recursos, numa relação de “controle central/execução local” (GARCIA, 2009).

Um importante marco no âmbito das políticas de Educação Especial mais recente no Brasil, é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008, a qual aponta as diretrizes e nuances mais específicos

⁴ Segundo o MEC, de 2005 a 2007 foram entregues 5.500 kits de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para estruturação de espaços para o atendimento educacional especializado.

⁵ Implantado a partir de 2003, tem por objetivo formar professores e gestores para a efetivação das mudanças necessárias para tornar as escolas e sistemas educacionais mais inclusivos.

⁶ Corresponde a ações que assegurem o acesso e a inclusão de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Ensino Superior – IFES.

⁷ Financia adequações do espaço físico de escolas estaduais e municipais por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE.

⁸ Monitora a matrícula e frequência de estudantes público-alvo da Educação Especial, beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social - BPC com idade de 0 a 18 anos, nas escolas.

e coerentes com o modelo inclusivo para as escolas brasileiras. (BRASIL, 2008b).

O texto da política atual define a “[...] educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular” (BRASIL, 2008b, p. 12)⁹, ou seja, o “[...] atendimento educacional especializado” deve ser “complementar ou suplementar à escolarização” (BRASIL, 2008b, p. 13).

Neste sentido, de que as ações da Educação Especial ocorram no contexto da educação regular, nas classes comuns, Prieto (2010) observa que estão postas as condições necessárias para justificar o fim do atendimento educacional especializado substitutivo e a reorganização das escolas em espaços inclusivos, em que todos possam estar juntos desenvolvendo-se.

Para a política de educação especial, o público-alvo da Educação Especial é definido por estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, diferentemente da terminologia adotada pelos documentos até então, estudantes com necessidades educacionais especiais. Assim, definindo cada categoria

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2010, p. 21).

No campo das diretrizes, a mesma política define a forma de atuação e os limites da Educação Especial, como modalidade que “[...] disponibiliza recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008b, p. 21), além do Atendimento Educacional Especializado – AEE, que desenvolve atividades diferenciadas do ensino regular, pois suplementam ou complementam aquele.

Outros documentos e dispositivos legais que também têm contribuído

⁹ Conforme consta no Decreto nº 3.298 de 1999.

com mudanças significativas no campo das políticas educacionais e da gestão educacional no âmbito da Educação Especial são: Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8069/1990; Lei da Acessibilidade – Lei Federal nº 10.09/2000 e o Decreto Federal 5.296/2004 que a regulamenta; Lei da Libras – Lei nº 10.436/2002 regulamentada pelo Decreto Federal nº 5.626/2005; decreto 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Não se pode fechar uma discussão sobre políticas e documentos legais no cenário brasileiro sem registrar a importante conquista recente que se refere a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015. Esta lei versa sobre concepções, inclusive ressaltando a perspectiva biopsicossocial de pessoa com deficiência, acessibilidade, exercício de direitos, dignidade e liberdades inerentes a este grupo.

É consenso entre pesquisadores da área que o país está bem servido de dispositivos legais, além da ampliação nas últimas décadas de estudos e debates no campo da produção científica tanto quanto nas escolas, lócus principal da efetivação das políticas de educação para as pessoas com deficiência.

Desta forma, como resultado das políticas de inclusão, tem-se o crescimento no número de matrículas nas classes comuns do ensino regular e uma diminuição significativa das matrículas em classes especiais. Prieto (2010, p. 67), ao analisar dados do Censo Escolar de 2007, observou que esse percentual tem sido engrossado por “[...] alunos ingressantes, mas também há deslocamentos para as classes comuns de alunos provenientes de serviços de atendimento não integrados à escola regular, bem como das próprias classes especiais” o que demonstra que as políticas de inclusão têm tido uma estatística favorável.

Infere-se, portanto, que já é possível vislumbrar sob a ótica quantitativa, a materialização das políticas de inclusão nas escolas, através da democratização do acesso à matrícula, embora ainda não suficiente. Contudo, até então existem muitos problemas que necessitam de cuidados mais acurados com vistas a assegurar a aprendizagem para todos os estudantes, inclusive os com deficiência, como bem ressalta o posicionamento:

Aqui a estratégia consiste em incluir estudantes no sistema escolar em cursos de diferentes níveis e modalidades sem os padrões de qualidade

exigidos para o ingresso no mercado de trabalho. Essa forma de inclusão melhora as estatísticas educacionais porque permite apresentar números que indicam a ampliação do atendimento escolar se aproximando da realização de metas como a universalização do acesso ao ensino fundamental (SAVIANI, 2013, p. 442).

Acontece que somente a matrícula não tem garantido a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Bueno (2013) expõe os desafios que se impõem à inclusão de estudantes com determinados tipos de deficiências, como por exemplo: um estudante com 12 anos de idade que já assimilou todo o conteúdo da educação básica deve ser encaminhado ao ensino superior? Quais critérios podem ser utilizados para promoção de estudantes com deficiência intelectual e/ou do estudante sem deficiência com baixo rendimento escolar? Quais critérios podem ser utilizados para avaliar estudantes surdos que apresentam dificuldades com a Língua Portuguesa?

O processo de inclusão implementado nos últimos anos deflagrou questões de diversas ordens que são comuns ao sistema de ensino brasileiro, com raízes que remontam à própria implantação deste, refletindo-se com a interrogativa proposta por Carvalho (2010, p. 119): “[...] como tornar uma escola inclusiva em um contexto excludente?”. E é a mesma autora que propõe uma resposta:

A reestruturação do sistema de ensino e da organização administrativa e pedagógica da escola; a melhoria das condições de trabalho e de remuneração; a formação de docentes e demais componentes da comunidade escolar e o estabelecimento de parceria da escola com a família são alguns dos elementos fundamentais para que a educação seja inclusiva (CARVALHO, 2010, p. 119).

Em linhas gerais, pode-se caracterizar as políticas de educação especial brasileira nos mesmos moldes da política de educação geral como excludente que, por situar-se num solo fértil a contradições e embates, tem-se proposto e ganhado feição de inclusiva via democratização do acesso à matrícula.

Outro aspecto que vale ser ressaltado, refere-se ao caráter filantrópico-assistencialista que acarretou prejuízos não somente de ordem pedagógica no que tange à aprendizagem dos conteúdos escolares pelos estudantes com deficiência, mas também ao desenvolvimento de uma política pública consolidada. O Estado eximiu-se por longa data de sua responsabilidade para com as pessoas com deficiência na garantia de seus direitos básicos, em reconhecê-las como cidadãs.

A escola é o lócus principal das políticas de educação especial e tem, por via da sua gestão, seguido caminhos em busca de possibilidades de implementar ações para além da ampliação de matrículas das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Os desafios impostos apontam para a carência de investimentos que reestruturem a escola organizando-a de forma a assegurar a aprendizagem de todos para que ascendam aos mais elevados níveis de ensino e preparo para o mundo do trabalho.

O capítulo a seguir, contempla a discussão sobre o diretor escolar e o enfrentamento a esses desafios, primeiramente, situando-se a gestão frente a referências históricas, conceituais, revendo documentos, tratados, dentre outros que contribuem para sua definição no contexto atual e efetivação na realidade local.

3 GESTÃO ESCOLAR: concepções e fundamentos

A gestão das escolas públicas brasileiras constitui-se atualmente em um contexto com desafios impostos às políticas sociais para a consolidação de uma educação democrática e participativa, que acolha e respeita as diferenças que podem e devem compor a realidade escolar.

Neste intento, faz-se necessário conceber a gestão escolar como parte de uma totalidade situada num tempo/espaço onde influi e sofre influência por múltiplas determinações sociais, políticas e econômicas. É esta situação histórica e social, que não é meramente a descrição cenográfica, que permite visualizá-la como campo de disputas e embates na reprodução/produção das mudanças necessárias à escola que se quer democrática e, por conseguinte, inclusiva.

A opção por esta ou aquela concepção de gestão escolar, envolve diretamente a adoção de uma concepção de escola, de mundo, de sociedade e de homem a ser formado, indicando que tais escolhas, ainda que de forma inconsciente ou supondo “certa” neutralidade, podem, numa sociedade capitalista, culminar na reprodução do sistema e, desta forma, emperrar o processo de democratização da escola, negando o acesso aos saberes universais àqueles que inclusive, se encontram matriculados.

Considerando que a escola pode ter reproduzida em seu interior as relações que arrolam no contexto mais amplo da sociedade capitalista, como é o caso do Brasil, quais sejam de dominação/dominado, mesmo num contexto de embates mediante os enfrentamentos e movimentos de resistências, delineiam-se questões ante as quais, desenvolve-se o presente capítulo: Como constituíram-se historicamente as concepções de gestão escolar? Quais concepções de gestão escolar estão arroladas no piso das escolas brasileiras? Como as políticas de educação tem influído nos saberes e fazeres da gestão em âmbito escolar? Quais os desafios que se impõem a implementação do modelo inclusivo para a gestão e o gestor escolar?

Ao responder a estas questões, objetiva-se compreender a gestão como produto histórico sujeito a condicionamentos, mas também possível de ser instrumento de reformulação das práticas ocorridas na sociedade de classes a partir da transformação da escola mediante a consecução de níveis de conscientização e reflexão sobre sua práxis. Níveis estes que se acentuam com a incorporação a partir

da década de 1980, ainda que paulatina, de princípios democráticos na organização (PARO, 2011; OLIVEIRA; ROSAR, 2010; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009), através do envolvimento de todos os segmentos que compõem o cenário escolar na tomada de decisões sobre os meios de se atingir a função da escolarização.

Contudo, a forma democrática de administrar a escola é um advento recente¹⁰ em nossa sociedade, ainda em vias de efetivação, pois numa tradição histórica anterior, a concepção burocrática é que se fazia presente e ainda permanece com forte ranço em nossa realidade, permeando as relações estabelecidas interna e externamente ao ambiente escolar, culminado em formas de pensar, planejar e materializar o ato educativo. No entanto, como esta discussão será retomada em item específico, passa-se agora a demarcar conceitos importantes acerca da temática.

O primeiro deles que é o conceito próprio de administrar, no Caldas Aulete é apresentado como sinônimo de “[...] dirigir ou gerir (uma instituição, negócio, região etc.)” e administração consiste em “Ação ou resultado de administrar. Gerência, direção. [...]” (GEIGER, 2011, p. 19). À primeira vista, a definição apresentada pelo dicionário, apresenta-se simplificada e sobremaneira superficial, sem expressar a complexidade de fatores imbrincados na atividade administrativa, carecendo de um exame mais minucioso de estudos produzidos na área.

Paro (2001) traçou um conceito geral de administração abstraído os condicionantes a que estaria exposta de acordo com o tipo de sociedade em fosse aplicada, caracterizando-a como uma atividade estritamente humana, uma vez que a capacidade de estabelecer objetivos e os meios de atingi-los utilizando a razão é necessário à sobrevivência. Assim, consiste na “[...] utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 2001, p. 18).

Os recursos podem ser elementos conceituais que correspondem ao conjunto de saberes, conhecimentos e técnicas produzidos, acumulados historicamente e que constituem o campo da administração enquanto teoria; ou materiais que são os instrumentos, ferramentas, máquinas e outros. (PARO, 2001, p. 20-21).

Neste contexto, de simplificação didática para compreensão do conceito,

¹⁰ A gestão democrática está explícita no Manifesto dos Pioneiros na década de 1930, mas consolida-se no processo de redemocratização na década de 1980. (SAVIANI, 2013).

os seres humanos não devem ser concebidos como recursos, pois na verdade são o fim da atividade administrativa. Contudo, no contexto em que o modo de produção é capitalista, os seres humanos ao venderem sua força de trabalho são vistos como recursos, ferramentas de trabalho para alcançar determinado fim, alienando-se do produto de seu trabalho. Numa outra possível perspectiva que se contrapõe a esta visão, os seres humanos são vistos como sujeitos construtores da história e, portanto, criadores e criados por seu trabalho, não mais alienados a ele (PARO, 2011).

Outro aspecto que vale pontuar, inerente àquela concepção de administração refere-se à compreensão de que a atividade administrativa não deve ocorrer mais, no contexto atual, de forma intuitiva ou aleatória, mas equilibrar-se na relação do esforço humano coletivo aliado aos recursos adequados e objetivos aos fins que se quer obter.

Enquanto disciplina e campo de estudo, a administração produziu e tem ampliado um arcabouço de conhecimentos produzidos até então nesta área, induzem a um nível de consciência cada vez maior sobre a atividade administrativa, proporcionando que também seja reflexiva ao ponto de que se adeque às condições objetivas (cultura, economia, política, dentre outros fatores) e subjetivas (as limitações e possibilidades) da realidade a qual vai se aplicar. (PARO, 2001, p. 30).

A maior aquisição e uso de recursos conceituais deve preparar para a reflexão sobre as condições objetivas e subjetivas, considerando-se o tipo de sociedade, seus valores e concepções, conferindo um nível cada vez maior de consciência para, inclusive, optar-se pela oposição ou manutenção de determinados modelos de sociedade e sua organização. Longe da pretensão de atribuir-se à atividade administrativa o peso por determinadas formas organizativas para reproduzir ou refutar determinadas estruturas sociais, no entanto, sem negar o necessário reconhecimento de sua relevância neste intento.

Esta discussão é necessária, pois situa a escola que, enquanto importante instituição, cuja finalidade de disseminar saberes acumulados pela humanidade, contribui para a formação dos sujeitos sociais, pode ser administrada para os fins que a sociedade determina e, desta forma, contribui para manutenção do *status quo* ou para a reformulação dos valores com vistas a superação do modelo de sociedade vigente.

Compreendendo a escola como agência formadora, Santos (2011)

ressalta a necessidade de observar a gestão do ponto de vista epistemológico, onde se envereda pelas possíveis configurações que assume a partir das ideias e valores que consubstanciam as práticas sociais, originando paradigmas ou modelos. Estas práticas dão-se a partir de determinadas concepções (de educação, de homem, de mundo) e das complexas relações que estabelecem assumindo diferentes modalidades de acordo com as finalidades a que servem.

A assunção de modalidades administrativas torna-se mais clara ao se perceber que o paradigma de gestão adotado guarda relação direta com os fins a que se aplica, na sociedade capitalista, ressaltando ao final, que a escola comprometida com a transformação social deve seguir no sentido oposto aos objetivos daquela, conforme o exemplo explicitado por Paro (apud SANTOS, 2011, p. 37):

No caso da administração tipicamente capitalista, esta é concebida para dar conta das questões relacionadas à eficiência interna e ao controle do trabalho alheio na empresa produtora de bens ou serviços, tendo como escopo servir à apropriação do excedente, pela dominação do trabalhador. Disso decorre a impropriedade de sua aplicação em instituição cujos fins dizem respeito à constituição de sujeitos, como é o caso da escola. Isto porque os objetivos que se buscam na empresa capitalista não são apenas diferentes, mas antagônicos aos buscados, na escola.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) contribuem com a pauta ao apresentar as duas principais concepções de gestão, que segundo esses autores, estão em extremos opostos uma em relação a outra: a técnico-científica ou científico-racional e a sociocrítica. Esta última abriga outras três concepções:

- 1) Autogestionária - enfatiza a ausência de direção centralizada incentivando a participação de todos igualmente opondo-se a normas e regras instituídas, promovendo a capacidade do grupo de instituir suas próprias normas. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 325);
- 2) Interpretativa - compreende as organizações como uma construção social, portanto, analisa os significados subjetivos baseados nas interações e experiências pessoais, rejeitando normas rígidas e a objetividade da concepção científico-racional. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 325).
- 3) Democrático-participativa - que, além de ser proposta pelos autores é a

que se tem buscado implementar nas escolas brasileiras e, por isso, a que se trata de compreender mais detidamente neste texto.

A concepção de gestão escolar do tipo técnico-científico está fundamentada sobre o paradigma racional-positivista ou empírico-analista, apresentado por Santos (2011) como o conjunto epistemológico onde as relações ocorrem de forma hierarquizada, com os papéis de cada sujeito definido, os níveis de poder e autoridade organizados no desenho piramidal, fluindo em relações verticalizadas, refletido inclusive entre professor e estudante.

Nesse formato, quanto mais próximo da base da pirâmide o indivíduo se localizava, menos poder de decisão no processo detinha. Essa forma de gerir a escola se afina com o modelo taylorista/fordista adotado pelas organizações lucrativas [...] (SANTOS, 2011, p. 38-39).

O modelo taylorista/fordista recebe muitas críticas por imprimir uma visão tecnicista e burocrática à escola, embora tenha sido e ainda seja o mais presente nas escolas brasileiras (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2009), mediante aspectos que apresenta, tais como: normas rígidas, valorização do poder e autoridade centralizada na figura do diretor, racionalização do trabalho, enfraquecimento da autonomia.

As lutas e resistência à concepção burocrática deram origem uma outra possibilidade de gestão escolar conhecida como emergente (BORDIGNON; GRACINDO apud SANTOS, 2011) ou crítico-dialética (SANTOS FILHO apud SANTOS, 2011) que fundamenta o paradigma sociocrítico da gestão democrática (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2009). Nesta, o homem é visto como multideterminado por diversos aspectos que compõe a sua realidade: econômico, cultural, política e socialmente, porém é também sujeito construtor da história, transformando estes aspectos através de sua ação.

Assim, a gestão democrática corresponde a um desenho organizacional circular onde todos podem interagir entre si, partilhando poderes e responsabilidades nas ações e decisões por parte dos sujeitos que compõem o cenário escolar: diretores, coordenadores escolares, professores, estudantes, pais e demais funcionários. A assunção de responsabilidade individual se reflete na ação coletiva com a participação orientada e organizada, implicando no estabelecimento

de objetivos comuns ao grupo.

O quadro proposto por Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) apresenta resumidamente características de cada concepção de gestão.

Quadro 1 - Concepções de organização e gestão escolar

TÉCNICO-CIENTÍFICA	DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVA
<ul style="list-style-type: none"> • Prescrição detalhada de funções e tarefas, acentuando a divisão técnica do trabalho escolar. • Poder centralizado no diretor, destacando-se as relações de subordinação, em que uns tem mais autoridade do que outros. • Ênfase na administração regulada (rígido sistema de normas, regras, procedimentos burocráticos de controle das atividades), descuidando-se, às vezes, dos objetivos específicos da instituição escolar. • Comunicação linear (de cima para baixo) baseada em normas e regras. • Mais ênfase nas tarefas do que nas pessoas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Definição explícita, por parte da equipe escolar, de objetivos sociopolíticos e pedagógicos da escola. • Articulação da atividade de direção com a iniciativa e a participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela. • Qualificação e competência profissional. • Busca de objetividade no trato das questões da organização e da gestão, mediante coleta de informações reais. • Acompanhamento e avaliação sistemáticos com finalidade pedagógica: diagnóstico, acompanhamento dos trabalhos, reorientação de rumo e ações, tomada de decisões. • Todos dirigem e são dirigidos, todos avaliam e são avaliados. • Ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações.

Fonte: Adaptado de Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 327).

Para além da demarcação das concepções de gestão escolar no campo da epistemologia, há que se considerar o contexto sócio-histórico, político e econômico no qual as relações e práticas se efetivam e as concepções materializam-se, não sem condicionamentos e embates advindos dos diferentes projetos societários no qual a escola se insere. Porém, estas questões são discutidas no próximo tópico, enfatizando a concepção democrática de gestão que,

conforme afirmado anteriormente, tem sido o modelo perseguido principalmente na oportunidade da redemocratização do país, tendo sua consolidação no capítulo que trata da Educação na CF/1988 e, posteriormente na LDBEN/1996.

Um último assunto pertinente a este item, diz respeito a terminologia e ao conceito de gestão e administração que, como Minto (2012) constata, a adoção do termo gestão em substituição ao termo administração na legislação educacional (CF/1988 e LDBEN/1996) e nas demais a partir daí, ocorreu de forma deliberada, irrompendo em várias discussões sobre a diferenciação do sentido e da *práxis* da atividade administrativa. Uma possível interpretação induz à ideia de desvinculação dos aspectos políticos dos técnicos, dando a conotação de que gestão se refere a este, enquanto administração envolve ambos aspectos.

[...] o uso do termo “gestão” sugere uma separação entre a concepção e a execução das atividades relativas à administração escolar, de determinações hierarquicamente superiores, advindas dos responsáveis pela tomada de decisões, transformando-se numa espécie de trabalhador alienado que apenas segue receitas prontas, não podendo participar de sua concepção/elaboração. (MINTO, 2012, p. 182-183).

No contexto educacional e, mais precisamente escolar, os conflitos e disputas das classes sociais são acirrados ou ganham conformidade por força de imposições ou das lutas empreendidas por movimentos sociais, equilibradas, de certa maneira pelas políticas sociais.

3.1 Políticas de educação e gestão escolar: perspectiva histórica a partir da década de 1990

A gestão escolar como parte do sistema educacional e social mais amplo, no contexto brasileiro passou por importantes reformas políticas e estruturais principalmente a partir da década de 1980. Contudo, para efeito de contextualização da gestão escolar no momento atual, elegeu-se a década de 1990 como ponto de partida para apresentar-se o caminho percorrido neste recorte temporal. Este momento foi fértil para importantes mudanças ocorridas nos aspectos políticos, econômicos, sociais e educacionais, e dada sua recente ocorrência, possibilita compreender o desenrolar dos fatos que desembocam no presente contexto histórico.

Frisa-se, portanto, que tal análise não se pretende minuciosa e exaustiva, mas elenca, brevemente, eventos que, devido ao realce de seus impactos sobre a política econômica, social e educacional, forjaram mudanças significativas na construção dos modelos de gestão adotados nas escolas públicas do país. A redemocratização do país pós-militarismo, regime autoritário, exigiu um conjunto de reformulações que se inauguraram com um novo arcabouço de leis a partir da CF/88 para reorganização política, o que não se efetivou de imediato como se constata na análise empreendida por Minto (2012, p. 186):

A dificuldade de estabelecer uma democracia de fato residia na própria dificuldade de construir os elementos para ao seu exercício, o que sempre contrastava com os interesses dominantes de nossas elites dirigentes. Esses inúmeros obstáculos, que não são apenas conjunturais, mas estruturais, provocaram um efeito dissipador das forças que lutaram pela democratização nas décadas anteriores, tão logo o inimigo comum, a Ditadura, fora derrotado. Em seu lugar, não emergiu um regime democrático pleno em seu sentido histórico, mas um regime que deu continuidade ao velho esquema elitista de dominação política: aquele que, em última instância, subordina os interesses nacionais aos ditames da grande burguesia internacional.

No entanto, as mudanças no cenário político alcançam nitidez e força para reformar o Estado principalmente a partir da década de 1990, com a implantação do conjunto ideológico do regime neoliberal, seguindo de perto as orientações dos organismos internacionais e das agências financiadoras como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM).

De igual maneira, a educação, constituída no seio das conquistas sociais e, portanto, importante política assegurada em oferta gratuita, sofre as investidas de ameaças de privatização mediante cortes dos gastos públicos ocasionados por uma das mais conhecidas teses do neoliberalismo: o Estado mínimo.

A criação de um clima favorável a essa ofensiva contra a escola pública viabilizou-se em duas formas principais: a primeira e mais visível, por meio de várias estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária; a segunda, de longo prazo e menos perceptível, por intermédio de uma política de reforma cultural que pretendia apagar do horizonte ideológico de nossa sociedade a possibilidade de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias. (MINTO, 2012, p. 189).

Embora o governo de Luís Fernando Collor (1990 – 1992) tenha lançado as bases dessa configuração política e econômica, o governo de Itamar Franco

(1992 – 1995) possibilita a transição para que, posteriormente essa conjuntura se estabeleça, com a assinatura do Plano Decenal de Educação em 1993, objetivando implementar uma reforma educacional com base no compromisso assumido na Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien/1990. Portanto, a partir do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC)¹¹ é que as reformas políticas e educacionais assumem o conjunto do ideário neoliberal, desta feita, já consolidado. (OLIVEIRA; ROSAR, 2010, p. 127).

Como é naturalizado já no Brasil, as mudanças dos gestores implicam na descontinuidade das políticas implementadas pela gestão anterior (JANNUZZI, 2004). Assim, FHC formulou o Plano Nacional de Educação – PNE (de 2001 a 2010) com as metas e diretrizes para os dez anos seguintes, descontinuando as ações do Plano Decenal de Educação - PDE/1993.

Além do PDE/1993, a aprovação da LDBEN/1996, dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF (Lei n.º 9.424/1996), Projeto Dinheiro Direto na Escola – PDDE e outras normas e resoluções do CNE são exemplos de políticas educacionais deste período, que corroboraram com as metas de descentralização da administração federal, transferindo estas funções para estados, municípios e para instituições públicas não estatais¹².

As mudanças no âmbito educacional estavam previstas no conjunto de reformas necessárias à adequação e modernização do papel do Estado diante das exigências dos organismos internacionais para cumprir plenamente os critérios necessários ao atual estágio de desenvolvimento do capitalismo.

Neste sentido, pode-se dizer com Oliveira e Rosar (2010, p. 128) que

Só assim é possível entender os esforços internacionais, sobretudo dos organismos internacionais pertencentes à ONU, para obrigar os países em desenvolvimento a reformar seus sistemas de ensino, a fim de assegurar as condições necessárias à realização da produção capitalista.

¹¹ FHC exerceu dois mandatos consecutivos de quatro anos cada tendo sido reeleito ao fim do primeiro, de 1995 a 2002.

¹² “[...] considerada a modalidade ideal de propriedade para execução dos serviços do Estado (como educação e saúde, por exemplo). São organizações sem fins lucrativos que trabalham com o princípio básico da administração gerencial, isto é, recebem recursos do Estado e os administram de acordo com a lógica da eficiência do mercado, do baixo custo e da ‘autonomia administrativa’, entendida como a não interferência estatal no processo de realização dos serviços”. (MINTO, 2012, p. 189)

Assim, sucessivos encontros de governos elaboraram declarações de abrangência internacional, que são na verdade acordos que ditam as mudanças necessárias em várias áreas da atuação estatal, incidindo de maneira contundente sobre as políticas educacionais. Dentre as declarações pode-se citar a Declaração de Quito / 1991, Declaração de Santiago / 1993, Declaração de Kingston / Jamaica / 1996, Declaração de Cochabamba / Bolívia / 2001 e Declaração de Havana / Cuba / 2002.

Todas estas declarações têm em comum orientações para a formulação e/ou adequação das políticas educacionais voltadas principalmente para os países da América Latina focalizando a gestão dos sistemas educacionais e escolares como eixo principal para as reformas, alocando a responsabilidade pela qualidade do ensino a nível regional, local (estados e municípios) e até mesmo da unidade de ensino, sendo a esfera maior, a do Estado, com a realocação de recursos financeiros e aferição de resultados via sistemas de avaliação.

O que ocorreu, portanto, foi o redimensionamento do papel do Estado e, por conseguinte, das escolas com a flexibilização do processo e o foco nos resultados, como esclarece Saviani (2013, p. 439):

Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e a produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação.

É incontestável os avanços obtidos mediante as metas do governo FHC para a educação, principalmente no que tange a universalização do ensino que ampliou em 12% o número de matrículas no ensino fundamental de 1994 a 1998 (FONSECA; SCAFF, 2015), embora uma crítica proferida por Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 36) denuncie a distância entre o planejado e o concretizado no chão da escola, pois a “[...] lógica contábil e economicista” requerida pelo Estado, baseava-se na “[...] redução de despesas e do déficit público”.

Sobre a transferência de recursos financeiros via Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE, plano vinculado ao Programa Fundo de Fortalecimento da Escola – Fundescola, resultante de acordo entre o MEC e o

Banco Mundial com apoio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, Fonseca e Scaff (2015) indicam que houve um impacto direto sobre a concepção e forma de atuação da gestão escolar, uma vez que aquele possui um caráter técnico e político.

Dessa forma, a direção da escola afastava-se de sua tarefa precípua de organizar o campo pedagógico, passando a se dedicar a promover parcerias em busca de recursos adicionais para o funcionamento da escola, em meio a empresas, família e comunidade. (FONSECA; SCAFF, 2015, p. 93).

Com o PDE instaura-se a lógica gerencialista na forma de administrar as escolas, considerada como necessária e complementar às mudanças que já se instalavam neste momento, onde toda a equipe escolar deveria se envolver para atingir as metas propostas pelos projetos escolares, assumindo responsabilidades pelas decisões e pelos resultados obtidos delas.

A descentralização administrativa, financeira e pedagógica foi a grande marca dessas reformas, resultando em significativo repasse de responsabilidades para o nível local, por meio da transferência de ações e processos de implementação, atribuindo grande relevância à gestão escolar. A participação dos atores sociais na gestão da escola passa a ser fator imprescindível no êxito ou fracasso das ações implementadas [...]. (OLIVEIRA, 2009, p. 199).

As reformas no âmbito educacional postas à cabo no governo FHC acarretaram mudanças significativas na forma de gerir a educação com a descentralização sob a maquiagem da implementação da gestão democrática. No entanto, o que foi transferido foi a responsabilidade governamental para o nível local, colocando o foco na unidade escolar, uma vez que agora deve gerir seus próprios recursos e perseguir metas para corresponder ao controle mantido pelo Estado através dos sistemas avaliativos que cobravam por melhores resultados.

O governo seguinte ao FHC, foi o de Luís Inácio Lula da Silva - Lula assumido em busca de

[...] equilibrar as tensões que se produziram no embate de forças entre as demandas internacionais do campo econômico-produtivo e entre aquelas que provinham da mobilização dos educadores em prol de um projeto autônomo para a educação básica e superior (FONSECA; SCAFF, 2015, p. 94).

A gestão de Lula deu-se em dois mandatos (o primeiro de 2003 a 2006 e

o segundo de 2007 a 2010), ambos com foco na política de inclusão social como estratégia de longo prazo, embora tenha implementado planos diferentes para cada gestão. No primeiro mandato

[...] o principal desafio que o mencionado governo deveria enfrentar, ou seja, combater a fome, a miséria e garantir a todos os brasileiros o pleno exercício de seus direitos de cidadania, uma vez que no plano real os preceitos constitucionais não foram materializados. (OLIVEIRA; SENNA, 2015, p. 105).

A característica imprimida a este governo, portanto, foi o de estabelecer uma gestão que priorizasse a efetivação de uma política social enfrentando as desigualdades históricas que séculos de renegação a segundo plano acumularam no contexto brasileiro.

Sobre os desafios educacionais, aponta-se a questão da qualidade como ponto crítico, uma vez que o acesso ao ensino havia atingido índices próximos ao da universalização do ensino fundamental (OLIVEIRA; SENNA, 2015, p. 106) com as políticas de acesso a matrícula implementadas no governo FHC. Desta forma, a política educacional, apresenta forte caráter conservador e continuísta das ações e desenvolvidas no governo anterior ao de Lula, sem as rupturas tão ansiadas pelos educadores.

Os primeiros quatro anos de mandato de Lula podem ser caracterizados, no que se refere à educação básica, pela ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciado no governo anterior. Assim, assistimos, nesses quatro anos, ações esparsas e uma grande diversidade de programas especiais, em sua maioria dirigidos a um público focalizado entre os mais vulneráveis. (OLIVEIRA, 2009, p. 198).

A renovação do FUNDEF, agora ampliado para Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB (envolvendo toda a educação básica – educação infantil, ensino fundamental e médio - e não somente o ensino fundamental como o anterior) através da Lei nº. 11.494/2007, traz à tona a discussão sobre o fortalecimento das relações entre os entes federados (municípios autônomos) conforme disposto na CF/1988.

Outro feito importante no mandato de Lula foi o Plano de desenvolvimento da Educação – PDE-Escola criado através do decreto nº. 6.094/2007 que dispõe sobre a “[...] implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela

Educação”, com o objetivo de “[...] complementarmente ao Fundeb, consolidar o regime de colaboração e proporcionar maior autonomia aos entes federados” (FONSECA; SCAFF, 2015, p. 95).

O Fundeb e o PDE-Escola trazem em seu bojo os princípios para fortalecer a descentralização da gestão educacional ao alocar recursos diretamente para os estados, os municípios e para a própria unidade escolar. Este fato tem exigido que os municípios se organizem para instituir seus sistemas de ensino e de forma semelhante os estados federados e a União, criando e/ou fortalecendo o Conselho Municipal de Educação - CME e outras instâncias de participação popular como foi testemunhado durante a elaboração do PNE/2011 – 2020, através dos Fóruns de Educação organizados tanto em nível municipal como estadual e federal.

A proposta de inclusão social depende, nos planos governamentais, de uma política em que os entes federados e as instituições da sociedade civil se mobilizem e se responsabilizem para que os indicadores educacionais da educação básica melhorem. Não se trata só do acesso a educação, mas da permanência e qualidade. Ressaltamos, contudo, que para lograr êxito, a mencionada proposta precisa se constituir sob o signo de política de Estado. (OLIVEIRA; SENNA, 2015, p. 111).

O processo de construção do atual PNE/2011 - 2020 promoveu de forma articulada as Conferências Nacionais de Educação – CONAE com as conferências estaduais e municipais de educação, contando com ampla mobilização e participação de educadores e da sociedade civil organizada. O resultado está organizado nos sete eixos constantes no documento final:

- a) Eixo I – O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: organização e regulação.
- b) Eixo II – Educação e Diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos.
- c) Eixo III – Educação, Trabalho e Desenvolvimento Sustentável: cultura, ciência, tecnologia, saúde, meio ambiente
- d) Eixo IV – Qualidade da Educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem.
- e) Eixo V – Gestão Democrática, Participação Popular e Controle Social.
- f) Eixo VI – Valorização dos Profissionais da Educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho.

g) Eixo VII – Financiamento da Educação, Gestão, Transparência e Controle Social dos Recursos.

Com esta ampla participação, foi possível a inauguração dos fóruns em outros níveis, que também contribuíram para a elaboração dos respectivos planos municipais e estaduais, compostos por educadores, estudantes, representantes da sociedade civil, marcando um momento, muito reivindicado anteriormente em movimentos de educadores, para democratização da gestão pública da educação, prevista na CF/1988 e regulamentada na LDBEN/1996.

Esta mudança em nível macro corrobora com as que já ocorriam nas unidades escolares com vistas a uma maior participação na gestão, sendo que, após criados os sistemas de ensino, estes devem definir normas de democratização, dada as peculiaridades de cada sistema, garantindo a participação dos componentes da escola.

Assim, devem assegurar, aos educadores, articulados à comunidade na qual a escola se insere, que se façam presentes na elaboração do Projeto Político Pedagógico – PPP, nos conselhos escolares, bem como nas demais instâncias equivalentes (caixa escolar, conselho de pais, grêmio estudantil, dentre outros), que são formas de conquistar, observada as condições objetivas e as diretrizes e normas educacionais vigentes, “[...] progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira” na escola (AZEVEDO, 2011, p. 95).

Os elementos expostos até então, conduzem a crença na intenção governamental de fazer valer o disposto em cartas magnas, tanto a constituinte, como a da educação, a respeito da distribuição de poder em vias de descentralização da gestão da educação no país. Neste intento, reconhece-se que ações foram implementadas dando maior abertura à participação de educadores e da comunidade, evidenciadas principalmente nos anos recentes. Por outro lado, a maior parte destas ações chegaram ao chão das escolas de forma engessada em normas centralizadas, exigindo da gestão escolar a assunção de uma função mais técnica e menos pedagógica.

No entanto, é necessário refletir sobre o alcance das ações da gestão escolar na melhoria da qualidade de educação para estudantes meninos e meninas e, neste sentido, pontuar nesta questão o caso daqueles que compõem a educação especial, considerando-se que mais incisivamente a partir da década de 1990,

começam a adentrar a escola comum com a consolidação do paradigma inclusivo.

Tal situação instiga e tem se configurado em desafio para os atores da comunidade escolar ao romper com a ideia de homogeneidade e padronização, como também em lidar com a diversidade de situações e demandas que surgem com a matrícula dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A gestão escolar, portanto, na figura do diretor, precisa lançar mão de outros e novos saberes e fazeres para corresponder ao paradigma da inclusão, possibilitando a construção de uma cultura de aceitação e disposição em estabelecer a justiça social, conforme se discute no tópico seguinte.

3.2 O diretor escolar e a pessoa com deficiência: desafios da gestão da escola inclusiva

A recente mudança no paradigma da Educação Especial exige de professores, estudantes, demais funcionários e até mesmo de familiares de estudantes uma necessária mudança conceitual e, por conseguinte, atitudinal, expondo os gestores dos sistemas e das unidades escolares a novas e diferentes demandas advindas do processo de inclusão inaugurado nas últimas décadas, principalmente após a Convenção Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, 1990.

As políticas educacionais têm sido formuladas desde então nesta perspectiva, confrontando as práticas tradicionais da educação expondo mazelas fortemente arraigadas no chão da escola, tais como discriminação negativa e preconceito, que, na verdade, são reflexos do que tem ocorrido de modo mais amplo na sociedade.

No entanto, de maneira ainda incipiente, as políticas de inclusão têm se justificado pelos movimentos de luta pelos direitos humanos e pela própria imposição capitalista, através dos organismos internacionais, em busca de sua implementação nos países em desenvolvimento.

Dada esta característica ambígua, é possível ter diferentes projetos de inclusão direcionados a fins polarizados na sociedade, sendo a educação um terreno propício para fecundar tanto um como outro projeto. Dito de outra forma, a efetivação das políticas de inclusão pode atender a pelo menos duas possibilidades

de interesses e, a partir daí, mediações também divergentes: num polo a inserção econômica para produção e consumo; e no outro, a efetivação da cidadania, do direito de pertença social e política.

A possibilidade de optar por um ou outro viés não se dá de maneira simples e faz da educação uma área de constantes embates e disputas, mediante sua característica peculiar e ao mesmo tempo complexa, de ser formadora e/ou transformadora, ou ainda, conformadora das novas gerações.

Concorda-se com Garcia e Michels (2014) que é necessário ter um olhar crítico sobre as práticas sociais que culminam das políticas de inclusão no campo educacional, particularmente aquelas que se voltam para o público-alvo da educação especial para prontamente recusar as estratégias para manutenção de uma “face humana” na sociedade capitalista e, incorporar aquelas que “[...] visem o desenvolvimento humano”. (GARCIA E MICHELS, 2014, p. 14)

No contexto ora desenhado, tem-se a escola e sua gestão que de acordo com o modelo de administração que segue, também representa um agente de reprodução das práticas e interesses sócio, político e econômicos e, não raras vezes engessam todo um projeto de mudança de paradigma, divergindo dos anseios da própria comunidade escolar e, por conseguinte da sociedade.

Desta forma, Libâneo (2013, p. 32) indica a perspectiva de gestão escolar para a construção, que deve ser coletiva, de uma escola que coaduna com os interesses públicos da educação:

A organização e a gestão da escola adquirem um significado bem mais amplo, para além de referir-se apenas a questões administrativas e burocráticas. Elas são entendidas como práticas educativas, pois passam valores, atitudes, modos de agir, influenciando a aprendizagem de professores e alunos. Nesse sentido, todas as pessoas que trabalham na escola participam de tarefas educativas, embora não de forma igual.

O gestor/diretor escolar representa, neste cenário, uma peça chave que, no dizer daquele mesmo autor, “[...] é o responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico, portanto, necessita de conhecimentos tanto administrativos quanto pedagógicos” (LIBÂNEO, 2013, p.95).

A tarefa do gestor/diretor escolar será, assim, articular instrumentos técnicos e conceituais, estabelecendo o diálogo entre os vários segmentos que compõem o ambiente escolar, identificando as principais características próprias

deste conjunto, contribuindo para formação de uma consciência coletiva e, por conseguinte, de uma cultura de respeito e aceitação de todos os estudantes.

Contudo, fazê-la (a tarefa) a partir de instâncias que tem suas práticas cristalizadas no cotidiano, engessadas pelo caráter estritamente burocrático, como o é a gestão escolar, representa um desafio que, mediante o exercício diário da gestão democrática visando a criação de uma cultura que é peculiar de cada escola, pode ser superado:

O sentido de cultura organizacional que queremos destacar é o de que a própria organização escolar é uma cultura, que o modo de funcionar da escola, tanto nas relações que se estabelecem no dia a dia quanto nas salas de aula, é construído pelos seus próprios membros, com base nos significados que dão ao seu trabalho, aos objetivos da escola, às decisões que são tomadas. (LIBÂNEO, 2013, p. 93).

Desse modo, a gestão necessita de saberes que ultrapassam as questões estritamente estruturais e burocráticas, a fim de que sejam perceptíveis os reflexos de suas ações de forma direta e indireta na organização escolar, no processo ensino-aprendizagem e que, por conseguinte, possam ser materializados na qualidade do ensino.

Francisco Filho (2012) denuncia, ao fazer um balanço sobre a evolução da gestão escolar no país, para uma concepção que realize as mudanças necessárias ao engendramento de um projeto educacional transformador, que tem ocorrido através de experiências isoladas e pontuais, ainda bastante enfraquecido em seus impactos.

As questões pontuadas até agora situam o leitor nas mudanças de paradigmas em processamento e/ou necessárias à práxis da gestão de uma escola que se quer inclusiva. Outras questões que se passa a discutir agora, relacionam-se aos desafios que tem sido pontos de tensão ou limítrofes à implementação da inclusão na escola.

A matrícula de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas escolas comuns, forjou a necessidade de mudanças e adequações nos aspectos arquitetônicos (adaptações em banheiros, sinalizações diversas e colocação de rampas de acesso), pedagógicos (adaptações curriculares, elaboração de recursos didáticos e de tecnologia assistiva), estrutural (a sala de recursos multifuncional), organizacional e

na aquisição de vários profissionais com funções próprias para o Atendimento Educacional Especializado - AEE (intérpretes de Libras/Português, instrutores/professores de braille e Libras, professor de sala de recursos multifuncional), bem como, a formação daqueles, professores e funcionários em geral, que já atuavam na unidade para formação de consenso sobre os princípios e valores da inclusão.

Um importante programa implementado pelo governo federal a partir de 2003, foi o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, promovido pela Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC com o objetivo de: “Disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (BRASIL, 2006, p. 1).

O programa ocorria com o sistema de formadores-multiplicadores, direcionado a gestores dos sistemas educacionais municipais e estaduais, além de gestores escolares e professores. Uma pesquisa realizada por Caiado e Laplane (2009, p. 303) com os participantes da formação, confrontando o discurso oficial com as práticas sociais sobre o programa, concluíram que existem

[...] conflitos e tensões relacionados às possibilidades de efetivação das ações de formação e multiplicação; à própria discussão conceitual sobre a inclusão; ao *lócus* de atendimento ao aluno com deficiência; ao financiamento e às relações entre o público e privado; assim como, quanto às responsabilidades dos diferentes atores envolvidos no processo.

Estas são algumas das questões que perpassam o âmbito da gestão dos sistemas educacionais e unidades escolares relacionadas à inclusão de estudantes público-alvo da educação especial, que se sobressaem e, portanto, tem desafiado a comunidade escolar e, neste ínterim, os gestores, a buscarem outros conhecimentos a fim de corresponderem a essa outra dinâmica de trabalho administrativo.

A abertura das classes comuns aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação desencadeou em outras possibilidades de reflexão sobre o papel da educação e, por conseguinte, da estrutura, organização e funcionamento da escola no atendimento eficaz destes estudantes e de outros para que realmente se assegure o acesso ao conhecimento.

O fazer pedagógico e, neste contexto, a gestão escolar devem contribuir

para a transformação do ambiente escolar construindo uma outra cultura em que se prezem pelos princípios de respeito aos direitos de cidadania, portanto, de pertença e de participação.

Neste sentido, Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 117) expõem que a escola que persegue aqueles princípios está balizada não somente com a prestação de um ensino de qualidade, mas também com os fundamentos do modelo inclusivo.

Devemos inferir, portanto, que a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A inauguração deste processo de transformação da escola já se deflagrou, porém ainda existem fortes ranços do paradigma integracionista a serem superados e degraus do paradigma inclusivo a serem galgados. Há, portanto, que se conhecer a escola que se tem e projetar a escola que se faz necessária e se quer alcançar nessa trajetória e, neste particular, o engajamento dos gestores escolares é fundamental.

4 A GESTÃO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA: fundamentos e práticas na rede municipal de São Luís

Este capítulo do estudo apresenta a pesquisa desenvolvida na rede municipal de São Luís. O problema proposto surgiu mediante a formação da pesquisadora em Pedagogia com habilitação em Administração/Gestão Escolar (2003) e de suas experiências profissionais como intérprete de Libras/Língua Portuguesa atuando em sala de aula com estudantes surdos e ouvintes, como supervisora escolar e professora itinerante da Educação Especial.

Estas atividades laborais contribuíram para que a pesquisadora vivenciasse, tanto na ambiência escolar como na secretaria de educação, questões relativas à inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial que perpassavam o âmbito da gestão na escola e do sistema educacional, suscitando inquietações que ansiavam por respostas que se apresentassem no meio acadêmico através de rigoroso tratamento no método científico.

Gil (2002, p.17) indica que existem razões variadas para que uma pesquisa seja realizada, dentre elas, “[...] o desejo de conhecer com vistas a fazer algo mais eficiente ou eficaz”. Muito embora, dentre os métodos utilizados nesta empreita, dada a exiguidade do tempo dedicado e, mesmo dos objetivos, não se teve a intenção em desenvolver um estudo participativo. Porém, o futuro retorno profissional àquelas atividades apontadas inicialmente, oportunizará à pesquisadora, desta feita com um olhar mais atento às sutilezas incidentes nas práticas pedagógicas e de gestão, a possibilidade de intervenções mais conscientes e eficazes.

Neste capítulo, portanto, organizado em duas partes distintas, discute-se, na primeira, as escolhas metodológicas percorridas e, em seguida, os resultados obtidos após a análise dos dados coletados para a pesquisa em tela, tendo-se como elemento propulsor a questão problematizadora, a saber: Quais as concepções de educação e, mesmo de inclusão, que permeiam os saberes e fazeres dos gestores escolares para possibilitar (ou não) a efetivação do processo de inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino comum?

Desta forma, o objeto de estudo é a gestão das escolas inclusivas da rede municipal de São Luís/Ma, com foco no gestor escolar (o geral e o adjunto), suas concepções de educação inclusiva, além de suas práticas para a efetiva construção

de uma escola que promova os pressupostos apregoados neste paradigma considerando os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Consciente de que a realidade em discussão se apresenta em tramas, que ora revela e ora oculta as nuances de sua complexidade, intentou-se discutir os vieses possíveis de serem tecidos mediante a questão inicial levantada. Para tanto, delineou-se como objetivo geral: conhecer as práticas e concepções de gestão escolar na rede municipal de ensino de São Luís a partir de 2008, analisando como estas tem possibilitado (ou não) a efetivação das políticas de inclusão aos estudantes público-alvo da educação especial.

Dentre os objetivos específicos demarcados para o estudo, tem-se: identificar as concepções de deficiência e de inclusão implícitas e explícitas para o gestor escolar ao corresponder às demandas pedagógicas dos estudantes com deficiência; apontar implicações de ordem administrativa, política e pedagógica que permeiam a gestão de escolas para a inclusão de estudantes com deficiência; analisar os saberes e fazeres da gestão implementada na escola e sua contribuição (ou não) para a efetivação da inclusão dos estudantes com deficiência através do Projeto Político Pedagógico - PPP; verificar aspectos concordantes e discordantes da gestão escolar da rede municipal de São Luís com a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – 2008 corrente no país.

Para esta empreita, elegeu-se um percurso metodológico mediante tantos outros possíveis e que levariam a uma vasta gama de outras possibilidades de análises de outras tantas dimensões do objeto em estudo. Contudo, o percurso escolhido desvela algumas dessas dimensões sem, no entanto, possuir a ambição de extingui-las na sua totalidade ou, até mesmo, em profundidade aquelas que se revelaram.

Assim, a adequada escolha do percurso metodológico tem sua relevância, uma vez que deve contribuir para trazer à tona um conhecimento que permita avançar em relação ao problema proposto, além de suscitar outras questões para a fomentação de outros estudos, cumprindo a real razão de ser da investigação social científica como apontada por Gil (2002, p.26):

O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para os problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.
A partir dessa conceituação, pode-se, portanto, definir pesquisa social como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de

novos conhecimentos no campo da realidade social.

Desta forma, vale ressaltar que objeto e pesquisador não estão estanques, completamente dados, no processo investigativo. Ambos se situam num dinâmico processo histórico, onde influenciam e são influenciados, constituem e são constituídos, estabelecendo ideias, valores e concepções que interferem tanto na maneira de se apresentar (o caso do objeto) como na maneira de investigar (pesquisador).

Sobre a relação entre o objeto de pesquisa e o investigador, Severino (2007, p. 8) indica que:

Cada modalidade de conhecimento pressupõe um tipo de relação entre sujeito e objeto e, dependentemente dessa relação, temos conclusões diferentes. Assim, está implicada no conhecimento científico uma afirmação prévia da parte que cabe a cada um desses polos. Por isso, o pesquisador, ao construir seu conhecimento, está 'aplicando' esse pressuposto epistemológico e, por coerência interna com ele, vai utilizar recursos metodológicos e técnicos pertinentes e compatíveis com o paradigma que catalisa esses pressupostos.

As escolhas metodológicas correspondentes, os resultados e a análise dos dados serão abordados nos tópicos que seguem.

4.1 As escolhas metodológicas da pesquisa

Mediante os objetivos supracitados, a pesquisa assume a abordagem qualitativa e quantitativa (SEVERINO, 2007; OLIVEIRA, 2016) dada ser a que mais se adequa ao seu caráter, sendo o que norteou também a escolha dos métodos para a coleta, interpretação e análise dos dados.

Desta forma, Oliveira (2016, p. 37) conceitua a pesquisa qualitativa “[...] como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”. É, portanto, o tipo de abordagem que permite conhecer em profundidade o objeto estudado e as relações estabelecidas no processo histórico, através do contato direto com as situações em que se manifesta.

Outra característica desta abordagem que contribui com a produção do conhecimento almejado nos objetivos, refere-se à compreensão dos fenômenos a

partir da percepção dos participantes, neste caso, dos gestores escolares, para então, proceder com a análise e interpretação destas percepções.

Assim, o ponto de partida foi a pesquisa bibliográfica, através da qual pode-se obter um panorama tanto das políticas da Educação Especial como da gestão escolar situando-as historicamente, estabelecendo as demarcações conceituais com as quais se fez o pareamento com os dados obtidos. A pesquisa bibliográfica de outros estudos desenvolvidos em nível de dissertação de e de teses (Melo (2008), Alcântara (2013), Quixaba (2011), Silva (2012), Dublante (2009), Campos (2011) e Costa (2012)) também foi fundamental para compor o cenário histórico do recorte espaço-temporal em que a presente abrange de 2008 a 2015 na rede municipal de São Luís/MA.

O passo seguinte, foi a pesquisa do tipo descritiva, através da qual foi possível caracterizar as escolas campo e os participantes da pesquisa. Parte desta deu-se *in loco* e a outra foi obtida através da pesquisa bibliográfica dos trabalhos dissertativos realizados sobre a rede de ensino municipal, contribuindo para uma perspectiva geral, delineando seus aspectos sócio, políticos e educacionais inerentes, no entanto, compreendendo os contrastes existentes nas diferentes áreas estudadas.

Outro importante procedimento, foi examinar nas escolas o Projeto Político Pedagógico – PPP, além de outros documentos oficiais da rede municipal, da Superintendência da Área de Educação Especial – SAEE e do MEC, SECADI. Desta maneira, foram consultados resoluções, notas técnicas, relatórios, além de outras publicações no âmbito da Educação Especial, gestão escolar e educação em geral que tivessem relação direta com os objetivos do estudo, principalmente, aqueles localizados no marco temporal.

No desenvolvimento do estudo, empregou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada aos participantes, uma vez que se apresenta como

[...] bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer ou fizeram, bem como acerca das suas explicações a respeito das coisas precedentes. (GIL, 2002, p. 107).

Após a realização das entrevistas, serviu-se da análise de conteúdo como metodologia para tratamento e interpretação dos enunciados, categorizando-os,

relacionando-os ao contexto em que se produzem, para que seja reconhecida a sua relevância.

Neste sentido, sobre a análise de conteúdo, Franco (2012) ressalta que pressupõe a organização didática de duas unidades que estão relacionadas, interagindo, interferindo uma na produção da outra: a Unidade de Contexto e a Unidade de Análise de Registro. O mesmo autor ainda esclarece, pois, que ao se efetuar a análise das concepções e falas produzidas pelos sujeitos da pesquisa é necessário

[...] levar em conta e esclarecer, mediante a utilização das unidades do contexto, as contingências contextuais em que foram produzidos, uma vez que as análises das mensagens emitidas (sejam elas opiniões, representações sociais e/ou expectativas) podem variar, sensivelmente, segundo as diferentes e diversificadas dimensões de uma unidade de contexto. (FRANCO, 2012, p. 51).

Desta forma, o tema foi eleito como unidade de análise de registro, organizando-os em categorias gerais, destacando-se aquelas percebidas de forma implícita ou explícita nas falas dos sujeitos através da entrevista.

4.2 A prática administrativa/pedagógica do gestor escolar na escola inclusiva: pontos de congruência e de divergência

Os dados que seguem foram coletados entre os meses de junho a novembro do corrente ano através de pesquisa bibliográfica de trabalhos dissertativos produzidos anteriormente, pesquisa descritiva e através de entrevista semiestruturada desenvolvida com os gestores geral e adjuntos de escolas da rede municipal e da gestora da SAEE em exercício.

Apresenta-se, pois, a priori, a caracterização do contexto socioeconômico em que foi realizada a pesquisa, perpassando brevemente pelos aspectos históricos que permearam a organização do setor responsável por desenvolver as ações da política de Educação Especial da SEMED, a SAEE, seguida da exposição dos perfis dos sujeitos entrevistados.

Procede-se, então com a análise dos dados coletados organizando-os em categorias que expõem os principais temas levantados nas falas dos gestores, analisando-se este conteúdo à luz da contribuição de autores tanto da Educação

Especial quanto da Gestão Escolar.

4.2.1 Caracterização do contexto da pesquisa

O presente estudo foi desenvolvido tendo como *locus* a rede de ensino do município de São Luís, capital do Maranhão, que constitui a SEMED. Dentre os critérios para escolha desta rede, tem-se: a localização geográfica acessível, haja vista ser o município de residência da pesquisadora; ser acolhedora e pronta para desenvolvimento de estudos desta natureza, constatada mediante outros realizados anteriormente (MELO, 2008; DUBLANTE, 2009; ALCÂNTARA, 2013; SILVA, 2012; QUIXABA, 2011); e a riqueza de situações que apresenta, tanto relacionadas à diversidade da clientela que atende (público-alvo da Educação Especial e não), quanto com relação à diversidade de atendimentos que disponibiliza (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, classes regulares, classes bilíngues, Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, dentre outros).

Nesta rede de ensino, as escolas são denominadas de Unidade de Educação Básica – UEB e estão distribuídas em 07 (sete) núcleos que abrangem os bairros da cidade agrupados de acordo com características mais ou menos semelhantes, além da proximidade de uns com os outros, possibilitando o acompanhamento das equipes pedagógicas da SEMED, dentre elas a SAEE. Os núcleos são: Anil, Turu-Bequimão, Centro, Cidade Operária, Coroadinho, Itaqui-Bacanga e Zona Rural.

A rede ainda é composta por 97 (noventa e sete)¹³ escolas de Educação Infantil que atendem a população de 2 (dois) a 5 (cinco) anos¹⁴, sendo 78 (setenta e oito) pólos e 19 (dezenove) anexos, e destas, 02 (duas) atendem em tempo integral (uma no núcleo Cidade Operária e outra no Centro), onde trabalham 866 (oitocentos e sessenta e seis) professores que atendem 12.677 crianças.

Em relação ao Ensino Fundamental, são 145 (cento e quarenta e cinco) escolas sendo, 94 (noventa e quatro) polos e 51 (cinquenta e um) anexos para

¹³ Dados extraídos do Relatório de Gestão da SEMED (SÃO LUÍS, 2015a), referem-se ao ano de 2015.

¹⁴ A Emenda Constitucional nº 59/2009, ao alterar o inciso I do art. 208 da Constituição Federal, define que é dever do estado brasileiro garantir a “Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”

atender o público de 06 (seis) a 14 (catorze) anos de idade¹⁵, contando para isso com 3.656 professores para 55.803 estudantes.

O Ensino Fundamental foi organizado em 4 ciclos: o primeiro, que é o de alfabetização, composto pelos 1º, 2º e 3º anos; o segundo, pelos 4º e 5º anos; o terceiro, pelos 6º e 7º anos; e o quarto, pelos 8º e 9º anos. Esta organização da rede em ciclos ocorreu desde 2006 como ação desenvolvida pelo Programa “São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo” - PSLTQLE (Soares, 2012) e por oportunidade da ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, já sinalizada pela LDB/96 e concretizada pela Lei Nº 11.114/2005, com o objetivo de “(...) enfrentar o fracasso escolar, rompendo com a lógica da exclusão e proporcionando um maior tempo de aprendizagem para as crianças, reforçando a ideia de ‘processo de aprendizagem’, que supõe continuidade e não rupturas” (SÃO LUÍS, 2009, n.p.).

Na Semed de São Luís a implementação dos ciclos de aprendizagem deu-se de forma gradual até envolver todo o ensino fundamental em 2008, implicando em mudanças na organização didático-pedagógica como:

[...] ampliação do tempo de aprendizagem, organização de grupos de apoio didático para atender as necessidades individuais dos/as alunos/as a prática do registro como um dos instrumentos de avaliação dos/as alunos/as além da definição de capacidades a serem desenvolvidas ao longo de cada etapa do ciclo, como também a implementação do programa de avaliação institucional e da aprendizagem dos/as alunos/as que garantem o acompanhamento em bloco das mudanças propostas pela rede, possibilitando a construção de encaminhamentos que retro-alimentem o replanejamento das ações tanto macro, relacionadas às da Secretaria, como micro, relativas àquelas desenvolvidas pelos agentes da escola. (São Luís, 2009, n.p.)

O Ensino Fundamental também oferece a modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA¹⁶ para aqueles que por quaisquer motivos não tiveram acesso à educação na idade certa ou apresentam elevada distorção da idade com a série pretendida.

A rede desenvolve vários programas e projetos, dentre os quais: “Saúde na Escola”¹⁷, “Leite nas Escolas”¹⁸, “Projeto Medida de Paz”¹⁹, “Programa Brasil

¹⁵ Lei nº 11.274/2006 caracteriza “o Ensino Fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade”. (Nota Técnica MEC/CNE/CEB de 5 de junho de 2012).

¹⁶ Conforme Parecer nº. 06/2010 CNE/CEB, a idade mínima para ingresso na EJA torna-se de 18 anos tanto para estudantes do ensino fundamental, quanto do ensino médio.

¹⁷ Instituído pelo decreto presidencial 6.286/2007 com uma parceria entre o Ministério da Saúde e MEC, sendo executado por equipes da Saúde da Família e professores de 24 escolas

Alfabetizado”²⁰, “Mais Educação”²¹, dentre outros.

Com relação à Educação Especial na SEMED, numa perspectiva histórica, tem-se que suas ações políticas iniciam-se em 1994, favorecida pela efervescência do “Educação para Todos”, movimento em nível mundial que no Brasil resultou em políticas de democratização e acesso à educação. Embora com uma faceta de alinhamento ao reordenamento mundial através da reestruturação capitalista, este movimento fomentou reflexões e ações que possibilitaram não apenas o reconhecimento das diferenças existentes entre os seres humanos, mas também a necessidade de consolidação do direito à educação a todos, ainda que com sua especificidade, e, neste caso, ampliou as oportunidades de acesso à escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Melo (2008) indica que ações educacionais isoladas realizadas com estudantes com deficiência já vinham sendo desenvolvidas na rede, mas foi um decreto presidencial aliado ao repasse de recursos oriundos da esfera federal os gatilhos para que se estruturasse o atendimento na modalidade da Educação Especial, realidade semelhante a que se deu em outros municípios afora pelo país:

Dessa forma, na Secretaria Municipal de Educação, os serviços em referência foram iniciados em 1993, mediante o convênio de n.º 914/1993, firmado entre a Prefeitura de São Luís, o Ministério da Educação – MEC e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, contendo as ações para implantação e implementação da Educação Especial e da própria efetivação de suas propostas a serem cumpridas até o ano de 1999. (MELO, 2008, p. 42).

Sobre esta questão, a mesma autora ressalta que a necessidade de efetivação da Educação Especial na rede municipal de São Luís se dava em nível micro (no âmbito da estruturação de uma equipe) e macro (do alcance de suas ações na política estabelecida na própria rede) impondo, dentre outros, num desafio principal que concentrou grande parte das ações políticas da equipe: romper a prática da exclusão instituída culturalmente instaurando uma outra concepção de

¹⁸ Em parceria com a Secretaria Municipal de Segurança Alimentar – SEMSA, com objetivo de reduzir a evasão escolar.

¹⁹ Articulado pela Rede Maranhense de Justiça Juvenil – RMJJ, amplia acesso à educação para adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em 2 escolas da rede no núcleo Itaqui-Bacanga.

²⁰ Desde 2003 com o MEC, para alfabetização de jovens, adultos e idosos.

²¹ Para ampliação de carga-horária dos estudantes na escola.

educação, assegurando-a nos espaços comuns das escolas da rede enquanto direito de cidadania.

A iniciativa de estruturar uma equipe de Educação Especial na rede municipal foi pioneira no estado do Maranhão e, por esta razão, foi vista como “audaciosa por muitos profissionais” conforme Bastos, Machado e Ferreira (1999, pág. 11), no entanto, empreendeu-se esforços no sentido de definir um “modelo indicado para diagnosticar a clientela alvo deste serviço” (BASTOS, MACHADO e FERREIRA, 1999, pág 11).

As autoras Bastos; Machado e Ferreira (1999) ainda apresentam os procedimentos adotados inicialmente para implementação do atendimento educacional nas escolas da Semed de São Luís:

- Criação de sala de recursos (sala de diagnóstico), voltada para o atendimento dos alunos da rede que apresentassem história de fracasso escolar, multi-repetência e distúrbio de aprendizagem, com o objetivo de atendê-los em suas necessidades. O déficit apresentado reverter-se-ia, então por meio de uma ação conjunta com o ensino fundamental. [...];
- Os princípios norteadores da Sala de Recursos são: simplificação, repetição e reorientação;
- Criação da Sala de Ensino Fundamental sem seriação, obrigatória, destinada aos alunos diagnosticados na rede municipal e na comunidade que ainda não dispusessem das condições necessárias à inclusão;
- Atualização dos professores do ensino fundamental nas séries iniciais sobre Diagnóstico do Modelo Educacional e distúrbio de aprendizagem e seus condicionadores;
- Sensibilização nas escolas da rede municipal, sobre o perfil do deficiente e a necessidade de quebrarmos tabus e estigmas, através de reuniões e campanhas.
- Participação do Serviço em eventos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) que não fossem sobre Educação Especial, com o objetivo de divulgar os serviços e programas dessa área, numa visão inclusiva;
- Inclusão dos alunos Portadores de Deficiência Mental em 5 (cinco) escolas da rede municipal, perfazendo um total de 7 (sete) alunos totalmente incluídos nas práticas pedagógicas convencionais, acompanhados sistematicamente de psicólogos e pedagogos que prescreveram a adaptação curricular. (pág. 11-12).

Tendo em vista as medidas adotadas quando da instituição do “Serviço de Educação Especial”, avulta-se alguns destaques. Inicialmente, a preocupação com um diagnóstico com base em uma avaliação inicial para definir o público a ser atendido pelo setor (estudantes com histórico de “fracasso escolar, multi-repetência e distúrbio de aprendizagem”). Definida clientela, traça-se o trajeto educacional para uma ação conjunta da sala de recursos e ensino fundamental em “sala multisseriada”, aspirando-se que o déficit, assim que “revertido”, possibilite ao

estudante o retorno ao ensino comum com o acompanhamento da equipe especializada.

A formação dos professores do ensino fundamental configurou como um importante pilar do modelo de atendimento definido pela equipe, tendo-se em conta que estes, geralmente, são os primeiros profissionais a identificarem dificuldades de aprendizagem e levantarem outras situações que podem representar um indício de alguma deficiência e, na perspectiva inclusiva, também precisam obter os saberes fundamentais para desenvolver sua práxis com a diversidade que compõe a sala de aula.

O envolvimento da equipe do setor de Educação Especial com as atividades arroladas pelo ensino comum, reforça a intencionalidade de conquistar espaço e imprimir, já naquele momento, um caráter mais inclusivo à rede como um todo o que, desde este momento representava uma tarefa penosa.

Numa constatação da gestora do setor de Educação Especial daquele momento, a professora especialista Rosane da Silva Ferreira, é possível perceber com nitidez que a Educação Especial não configurava uma prioridade, retratando a realidade maior do alijamento socioeducacional em que os estudantes público-alvo da Educação Especial viviam, pois

[...] vão se alicerçando concepções negativas sobre o atendimento escolar desse segmento populacional, no reforço ao entendimento de que somente um grupo restrito, os profissionais da Educação Especial, é o responsável por executar as políticas de Educação Especial.

[...] a construção dos serviços de Educação Especial, na instância municipal, tem custado um longo trabalho de sensibilização, de redefinição de conceitos e de produção de conhecimentos para que se efetive junto à política de educação do município, não um movimento paralelo pela educação dos(as) alunos(as) com deficiência, mas um movimento integrado a esta política no seu sentido mais amplo. (MELO, 2008, p. 45-46).

Assim, os embates e o enfrentamento às práticas excludentes e discriminadoras para que se materializassem na rede as ações de efetivação política no âmbito da Educação Especial caracterizaram inicialmente e por algum período como parte das atividades desenvolvidas. Ainda sobre este quesito, a conquista de espaço junto a própria secretaria e as escolas, também é destacada em estudos produzidos por Melo (2008), Silva (2012), Alcântara (2013) e Quixaba (2011).

Um fato que bem ilustra esta situação ocorreu por vez da implantação da macro política da SEMED em 2002, o “Programa São Luís Te quero Lendo e

Escrevendo” que, tendo contratado a empresa Abaporu – Consultoria e Planejamento em Educação para reestruturar toda a rede, especialmente pelo viés da formação continuada de todos os segmentos que compunham a secretaria através de eixos (formação dos especialistas em educação das escolas, formação dos formadores de professores alfabetizadores, formação de gestores das escolas, dentre outras ações) não contemplou no seu escopo a Educação Especial, fazendo com que a construção de valores inclusivos na rede ficasse a encargo da própria SAEE (MELO, 2008; SILVA, 2012). Sobre as atividades desenvolvidas por esta superintendência em 2008, Silva (2012, p. 70) apresenta:

[...] Avaliação Psicopedagógica, Sala de Recursos Multifuncionais, Classe Especial, Equipe Interdisciplinar, Acompanhamento Itinerante, Atendimento Domiciliar, Educação Profissional, Professor Intérprete, Instrutor de Libras, Instrutor de Braille, Acompanhamento às escolas e Formação continuada em Educação Especial.

No intervalo compreendido pela pesquisa, o setor administrativo em nível de secretaria teve duas gestoras, a professora especialista Rosane Silva Ferreira (da organização do setor em 1994 até dezembro de 2012) e a professora Doutora Dalvina Ayres Amorim (de 2014 até a presente data). Infere-se, pois, que tal fato possibilitou o desenvolvimento e ampliação das ações empreendidas pelo setor na rede em questão, dada a continuidade de gestão.

Sobre os atendimentos realizados pela SAEE, abrangem os estudantes matriculados em classes comuns da Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA, nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRM e Classes Bilíngues.

As classes bilíngues atendem os estudantes surdos na sua especificidade linguística com um professor ouvinte e um instrutor surdo (este é volante trabalhando em várias escolas e no curso de Libras oferecido pela SEMED), visando o ensino-aprendizagem de Libras (primeira língua) e Língua Portuguesa (segunda língua) através de metodologias adequadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nos anos finais, estes estudantes são encaminhados para matrícula nas classes comuns do Ensino Fundamental com a presença do intérprete/tradutor de Libras mediando a interação entre professores, estudantes e demais setores da escola e no turno oposto frequentam a sala de recursos.

Dentre os programas e projetos desenvolvidos por esta superintendência, estão: “Vendo com as Mãos” (formação em Braille e Soroban), “Falando com as

Mãos” (formação em Libras), “Caminhar Juntos” (fortalecimento do vínculo familiar, escolar e comunitário), “Oportunizar” (qualificação, inserção e acompanhamento no mercado de trabalho) e o Transporte Escolar da Educação Especial (translado escolar de estudantes com deficiência e dificuldade de locomoção).

Dentre as ações de programas e projetos executados pela SAEE/Semed, no contexto da implementação da Política Nacional de Educação Especial, salienta-se o “Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” de iniciativa da Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC, lançado em 2003 no “I Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores” para dirigentes de educação especial de 26 estados, do Distrito Federal e de 106 municípios-polos, a fim de “disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implementação e consolidação [...] nos municípios brasileiros” (BRASIL, 2005, p. 10).

A metodologia do programa baseava-se na formação através de seminários no MEC, em Brasília, para representantes de municípios-polos (geralmente dois profissionais do setor de Educação Especial das secretarias municipais) convidados e, posteriormente, a multiplicação dos saberes adquiridos para os demais, pretendendo-se, assim, alcançar mais de cinco mil outros municípios.

O “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” era realizado em parceria entre estado, município-polo e união, cada esfera com atribuições específicas. A união, por meio da SEESP/Ministério de Educação disponibilizava os recursos financeiros necessários à contratação de formadores externos; despesas com hospedagem e alimentação dos participantes, dentre outras, além de prestar todas as orientações necessárias e publicações de apoio para o desenvolvimento da formação; avaliar e monitorar as ações do programa.

Uma importante ação que se deu de forma compartilhada neste programa, refere-se à estruturação e equipagem das salas de recursos multifuncionais para as secretarias estaduais e municípios-polo

equipamentos, mobiliários e material pedagógico, para a implantação de salas de recursos multifuncionais destinadas ao atendimento educacional especializado, com vistas a apoiar o processo de inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino. (BRASIL, 2009, p. 9)

Os recursos financeiros para os repasses advinham do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, órgão internacional que assiste ao Brasil na efetivação de projetos que contribuam para seu desenvolvimento socioeducacional e, por conseguinte, econômico. A partir de 2007, os recursos para desenvolvimento do “Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” começam a ser repassados via Plano de Ações Articuladas – PAR dos municípios-polos, integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.

Com relação à competência do município-polo, cita-se a coordenação do “Curso de Formação de Gestores e Educadores”, garantindo as condições necessárias para sua realização, sensibilização dos gestores e educadores dos vários espaços educacionais de sua área de abrangência, além da articulação com a secretaria de estado de educação para implementação dos sistemas inclusivos (Brasil, 2005).

No Maranhão foram implantados, a princípio, três municípios-polos, São Luís, Imperatriz e Balsas, para formação e capacitação de gestores educacionais (representantes das secretarias municipais, geralmente o secretário de educação e um técnico) e educadores (das esferas estaduais, municipais, federais e privada) através do “Curso de Formação de Gestores e Educadores” (com carga-horária de quarenta horas). Participavam, ainda, dos cursos formativos promovidos pela SAEE, representantes dos movimentos sociais de pessoas com deficiência que atuavam a nível estadual e local.

As mudanças administrativas que extinguiram a SEESP incorporando seu público à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi²², ampliaram a temática do “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” para as demais diversidades minoritárias (gênero, educação do campo, grupos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, dentre outras) o que tirou o foco da educação especial.

O município de São Luís, através da SAEE executou o programa desde o seu início em 2005 assumindo 20 municípios sendo que, a cada edição eram acrescentados outros até que, em 2011, ano de execução do último “Curso de Formação de Gestores”, já formava gestores de outros 80 municípios do Estado do Maranhão.

²² Tais mudanças deram-se através do decreto presidencial nº. 7.480, de 16/2011, posteriormente revogado pelo decreto n. 7.690/2012, porém com discretas alterações em relação ao primeiro.

A SAEE disponibiliza profissionais especializados em algumas escolas da rede, conforme necessidade e especificidade apresentada pelos estudantes, tais como: professores de SRM e/ou de Atendimento Educacional Especializado – AEE, intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, instrutores surdos, revisores e transcritores de Braille e cuidadores²³. Além destes, a equipe técnica interdisciplinar da SAEE é composta por fonoaudiólogos, psicólogos, pedagogas, assistentes sociais e terapeutas ocupacionais.

Evidencia-se, dentre os profissionais que compõem o quadro da SAEE, os professores itinerantes. Trata-se, geralmente de pedagogos ou licenciados, especializados em Educação Especial e/ou psicopedagogos, que atuam como mediadores, sensibilizando, instrumentalizando, orientando, avaliando e mobilizando a rede em favor da promoção da inclusão, funcionando como suporte às necessidades indicadas pelas escolas.

Dado um breve panorama histórico e organizacional da SEMED e da SAEE, passa-se agora a apresentar as escolas onde foram desenvolvidas as pesquisas de campo, tendo-se o cuidado de identificar somente o núcleo no qual se insere, ocultando-se o bairro em que se localiza a fim de manter o sigilo dos sujeitos participantes, de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, assinado por todos os participantes da pesquisa. Desta forma, elegeu-se uma escola de cada um dos sete núcleos que compõe a SEMED para realização do estudo seguindo os seguintes critérios:

- a) Ter registrado matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação;
- b) Ter, pelo menos o gestor geral, em exercício na mesma escola de 2008 a 2015;
- c) Apresentar indicadores crescentes junto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB no período demarcado.

Foram excluídas, dentre algumas escolas indicadas como inclusivas para pesquisa, aquelas em que o gestor demonstrou não ter interesse em participar e

²³ Trata-se de profissionais contratados no ano 2016, com formação em nível médio para dispensar cuidados na alimentação e higiene dos estudantes que apresentam dificuldades na realização autônoma nestes aspectos, como alguns casos diagnosticados com autismo ou com paralisia cerebral.

escolas de Ensino Fundamental sem registro de indicadores junto ao IDEB. Por outro lado, houve a recomendação de duas escolas de Educação Infantil que, embora não possuindo índices junto ao IDEB, foram acatadas mediante a disponibilidade dos gestores em colaborar com o estudo e por representarem um espaço que pode ser considerado como “porta de entrada” de crianças com deficiência na rede, além de cumprir com os demais critérios estabelecidos. Sobre a questão do IDEB registrado de cada escola, volta-se a falar um pouco mais adiante.

Desta forma, participaram da pesquisa cinco escolas de Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e duas de Educação Infantil.

Quanto à caracterização de cada unidade escolar, o quadro seguinte permite uma visualização de aspectos estruturais e organizacionais mais relevantes de cada uma.

Quadro 2 – Perfil das escolas

Nº	NÚCLEO	ESCOLA	NÍVEL/ MODALIDADE DE ENSINO	TURNOS DE ATENDIMENTO	SALAS DE AULA	QTDE DE ESTUDANTES
01	Zona Rural	UEB 1	Ensino Fundamental e EJA	Mat/ Ves/ Not	16	643
02	Cidade Operária	UEB 2	Educação Infantil	Mat/ves	10	281
03	Coroadinho	UEB 3	Ensino Fundamental	Integral	12	330
04	Anil	UEB 4	Ensino Fundamental	Mat/ ves e not	18	1.600
05	Itaqui-Bacanga	UEB 5	Ensino Fundamental	Mat ves	10	292
06	Turu-Bequimão	UEB 6	Ensino Fundamental	Mat/ ves/not	12	297
07	Centro	UEB 7	Educação Infantil	Mat/ ves/ creche	20	600

Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

Através de observação *in loco*, verificou-se que a UEB²⁴ 1, UEB 2, UEB 5, UEB 6 e UEB 7 encontram-se em bom estado de conservação, sendo que algumas delas passaram por reforma recentemente. De maneira geral, apresentam: cozinha, refeitório, banheiros para estudantes, banheiros para professores, sala de professores, sala dos gestores, sala de coordenação pedagógica, secretaria, salas para depósito e/ou almoxarifado, biblioteca (as de Ensino Fundamental) ou brinquedoteca (as de Educação Infantil) e salas de aula.

As demais escolas, as UEB 3 e UEB 4 apresentaram indícios da necessidade de reforma na sua estrutura física, pois apresentavam banheiros com pias quebradas, necessidade de retelhamento, pintura, reparos na parte elétrica, dentre outros. Na UEB 3, que funciona em turno integral, há necessidade de banheiros com chuveiros com os quais os estudantes possam tomar banho e uma sala de repouso, uma vez que passam o dia todo na escola.

Com exceção das UEB 4 e UEB 6, as demais estão localizadas em bairros periféricos da São Luís que, caracterizam-se por serem populosos, com famílias que têm muitos filhos, especialmente em idade escolar. Uma consequência que este fato acarreta para a escola é demanda além da capacidade planejada, gerando turmas numerosas na quantidade de estudantes.

É nestas turmas numerosas que convivem estudantes com e sem deficiência e professores, enfrentando uma variedade de problemas que implicam em dificuldades que precarizam as condições para o ensino e para a aprendizagem da turma.

Pode-se ainda inferir que o processo de municipalização, em que as escolas da rede municipal assumem as matrículas dos estudantes da educação infantil e do ensino fundamental, contribuiu sobremaneira para que houvesse a ampliação da demanda, sem que o ritmo de construção de novas escolas e contratação de profissionais se desse em igual proporção.

Outra característica destacada pelos gestores entrevistados sobre o entorno das escolas, é que se encontram em áreas com alto índice de violência, gerando uma sensação de insegurança e de acesso fácil dos mais jovens a drogas, gangues, tornando-os, enfim, vulneráveis. Esta realidade, muitas vezes adentra os

²⁴ Adotou-se para os fins deste estudo a terminologia UEB – Unidade de Educação Básica para referir-se às escolas-campo de pesquisa tal qual são denominadas pela SEMED, tendo-se o cuidado de preservar em sigilo o nome das mesmas substituindo-se por números.

muros das escolas vitimando-as, como ocorreu com a UEB 1, relatada pela gestora adjunta que, numa ocasião da falta de vigilância, foi acometida por vários roubos que desfalcarem o seu acervo tecnológico.

Os estudantes advindos destas comunidades, geralmente são filhos de pais e mães que trabalham o dia todo e, muitas vezes os deixam sozinhos em casa, o que ocasiona o contato deles com aqueles problemas sociais e condutas inadequadas no contexto escolar como: indisciplina acentuada, agressividade e tendências antissociais. Situações essas que podem corroborar para dificuldades de aprendizagem e da incapacidade de distinguir o que é aceito ou não decorrente da falta de acompanhamento familiar e, conseqüente desinteresse pelos estudos.

A gestora da UEB 5 relatou que é característico dessas regiões, os pais migrarem para outros estados como Bahia e Pernambuco em busca de oportunidades de trabalho, deixando os filhos com as mães ou avós. Outros também, retornaram aos seus municípios de origem no interior do estado, uma vez que se mudaram para São Luís em busca de melhores condições de vida e não as encontraram. A mesma gestora relatou ainda que, muitas famílias retiraram seus filhos em meados do ano letivo da escola para mudarem-se para bairros distantes ao receberem casas do Programa “Minha Casa, Minha Vida” do governo federal em convênio com a esfera municipal, o que provocou evasão escolar e, por conseguinte, o esvaziamento da UEB em que trabalha.

As UEB 4 e UEB 6 localizam-se em distintos bairros de classe média, contudo, os gestores informaram que os estudantes atendidos nelas são oriundos de famílias com baixo poder aquisitivo, o que não as exime de vivenciar problemas advindos da condição socioeconômica enfrentado pelas demais escolas públicas, tais como desemprego ou subempregos, condições mínimas de sobrevivência, e pouco acesso à cultura, muitas vezes limitados ao que a escola disponibiliza. Estas são condições de quem se encontra numa situação de exclusão, onde tem, na negação de direitos básicos de sobrevivência, o fundamento de sua condição marginal. Neste sentido, corrobora-se com a reflexão de Rapôso (2010, p. 19):

Parto da premissa de que o ser humano é resultante das relações que estabelece em uma determinada sociedade, portanto, o seu processo de socialização corresponde, indubitavelmente, ao seu processo de inclusão social. É preciso entender que a inclusão social é a condição para a humanidade, conseqüentemente, sem inclusão social não é possível haver humanização.

A gestora da UEB 4 observou que a crise econômica mundial que tem assolado as relações de produção e consumo em nosso país é um dos principais fatores a que atribui a grande procura pela escola, em especial nos últimos anos. Segundo ela, muitos estudantes são oriundos de escolas particulares, que os pais, ao ficarem desempregados, precisaram transferir seus filhos para a escola pública.

Esta escola conta ainda com um anexo funcionando em um prédio que anteriormente pertencia a rede estadual e que, por meio do Decreto nº 31.247, de 26 de outubro de 2015²⁵ passou, no início deste ano de 2016, pelo processo de municipalização, estando sob a salvaguarda da SEMED desde então.

A municipalização de escolas de Ensino Fundamental está prevista no artigo 10 da LDBEN/1996 que trata do regime de colaboração entre estados e municípios como estratégia para organização dos sistemas educacionais e como forma de assegurar a universalização do ensino.

As UEB 7 e UEB 3 estão organizadas para oferecer educação em tempo integral aos seus estudantes e localizam-se em bairros de fácil acesso²⁶, representando uma boa opção para os pais que trabalham em suas proximidades. Tal situação, as coloca na preferência do público, aumentando a demanda nos períodos de matrículas, uma vez que atende determinado número de crianças em ambos turnos de funcionamento, ocasiona de haver turmas numerosas, pois os gestores têm receio de negar a matrícula. Estas, por sua vez, são oriundas de várias regiões do município, contando, em sua grande maioria com o transporte coletivo para deslocamento de suas residências para a escola.

A UEB 3, oferece, além dos componentes curriculares do ensino fundamental que compõe o quadro curricular da SEMED, oficinas como: xadrez; vida, corpo e movimento; produção textual; música; inglês; matemática, arte e culinária, além de lanche e almoço, funcionando de 7:30 horas às 16:30. Foi relatado por uma das gestoras a preocupação com a estrutura da escola que não permite, por exemplo, um espaço de repouso e, até mesmo, o banho dos estudantes no período em estão na escola.

A UEB 7, disponibiliza atendimento clínico com médico pediatra,

²⁵ Disciplina a celebração de Convênios para execução do Programa de Migração do Ensino Fundamental da Rede Estadual para os Municípios.

²⁶ Entenda-se aqui, aqueles que têm transporte coletivo de bairros diversos e/ou que estão em localidades próximas ao centro comercial.

psicóloga, terapeuta ocupacional e outros profissionais através de parcerias com as secretarias de saúde ou municipal ou estadual. Possui, ainda, um técnico de enfermagem de plantão na escola para realizar a triagem das crianças para consulta com o médico pediatra, administrar medicamentos e prestar cuidados iniciais em casos emergenciais. Outro diferencial desta escola em relação às demais da rede, refere-se à presença de um professor regente e um auxiliar de educação em cada sala de aula. Conta ainda, em sua estrutura com sala de psicomotricidade equipada com colchões, instrumentos musicais e professora específica e sala de televisão com assinatura de canais infantis.

Outras escolas da rede, embora não sejam de tempo integral, desenvolvem programas que contribuem para que os estudantes permaneçam por mais tempo na escola aprendendo e/ou desenvolvendo várias habilidades, como é o caso do “Mais Educação”, promovido nas UEB 4 e UEB 6.

O Programa “Mais Educação” é uma estratégia de ampliação da jornada escolar com vistas à organização do tempo-espço escolar para a educação integral. Foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010, integrando as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. O Programa foi implantado na rede municipal de São Luís em 2010 e tem gradativamente ampliado a quantidade de escolas do Ensino Fundamental em que desenvolve suas atividades de 86, atendendo 20.931 estudantes em 2014, para 91 escolas com 24.624 estudantes no corrente ano, contando com 600 monitores.

Com relação ao IDEB, optou-se por este índice haja vista ser um importante indicador que pode ser utilizado como parâmetro para verificação do fator qualidade de ensino, para aferir se as escolas inclusivas têm oferecido educação de qualidade a todos os estudantes. Neste sentido, compôs-se o seguinte quadro apresentando o histórico dos resultados das escolas pesquisadas nas últimas avaliações.

Quadro 3 – IDEB referente ao 5º ano

ESCOLA	IDEB OBSERVADO					METAS PROJETADAS				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015
UEB 1			4.2	4.2	4.5			4.5	4.7	5.0
UEB 2	Escola de Educação Infantil									
UEB 3	3.2	3.9	3.9	4.1	4.8	3.3	3.6	4.0	4.3	4.6
UEB 4	4.5	4.6	4.9	5.3	5.4	4.6	4.9	5.3	5.6	5.8
UEB 5		3.5	3.9	4.1	4.2			4.0	4.3	4.6
UEB 6	3.5	4.0	4.9	4.6	4.8	3.6	3.9	4.3	4.6	4.9
UEB 7	Escola de Educação Infantil									

Fonte: Dados do INEP organizados pela autora / 2016.

Quadro 4 – IDEB referente ao 9º ano

ESCOLA	IDEB OBSERVADO					METAS PROJETADAS				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015
UEB 1			4.3	4.1	3.7			4.4	4.7	5.0
UEB 2	Escola de Educação Infantil									
UEB 3	2.0	3.4	3.9	3.9	4.5	2.1	2.3	2.6	3.0	3.4
UEB 4	2.5	4.2	4.2	4.6	4.1	2.6	2.8	3.1	3.5	3.9
UEB 5				4.2	3.6				4.4	4.7
UEB 6	Não existem resultados para série informada									
UEB 7	Escola de Educação Infantil									

Fonte: Dados do INEP / 2016.

Ao observar-se os quadros 3 e 4, percebe-se que algumas escolas não possuem notas do Ideb em alguns anos. A explicação para este fato é que, à princípio, as avaliações eram feitas por amostragem em apenas algumas unidades escolares.

Outro destaque importante sobre os resultados obtidos no Ideb comprova que, embora com todas as dificuldades enfrentadas, as escolas pesquisadas por via de sua gestão têm implementado ações que visam a melhoria da qualidade do ensino ministrado.

4.2.2 Caracterização dos participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada com os gestores geral e adjunto de sete escolas, uma de cada núcleo administrativo de rede de ensino que compõe a SEMED de São Luís, com registro de matrícula de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em efetivo exercício da função desde o ano de 2008, além da gestora em exercício da SAEE.

Neste município, os gestores são indicados por vias políticas para exercerem a função e permanecem no cargo pelo tempo em que for de interesse da gestão maior da SEMED. Desta forma, foi possível encontrar em algumas escolas, ambos gestores que correspondessem ao marco temporal na mesma escola. No caso das UEB 3, UEB 5 e UEB 6, os gestores adjuntos estavam ativos a um tempo inferior ao recorte temporal, porém, somavam experiência de gestão na mesma rede em outras escolas. Desta forma, foram incluídos na pesquisa, uma vez que, os gestores gerais se enquadravam nos critérios da pesquisa, de estarem de 2008 a 2015 na gestão da escola.

O Quadro 5 apresenta a distribuição dos gestores por escola, além de explicitar dados sobre a formação inicial e continuada específica na área da Educação Especial, o tempo de atuação no magistério e na gestão escolar, além do tempo de atuação na escola pesquisada, traçando o perfil de cada um.

Quadro 5 – Perfil dos gestores

ESCOLA	GESTOR	SEXO	FORMAÇÃO INICIAL	FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.	ANOS DE MAGISTÉRIO	ANOS NA GESTÃO ESCOLAR	ANOS NA GESTÃO DA ESCOLA
UEB 1	Gestor geral Mateus	Mas	Pedagogia, Matemática e Desenho Licenciatura	Cursos oferecidos pela SAAE	35	27	09
	Gestora Adjunta Priscila1	Fem	Pedagogia. Especialista em Educação Especial	Cursos oferecidos pela SAAE	16	09	09
	Gestora Adjunta Ester	Fem	Pedagogia. Especialista em Planejamento e Gestão Escolar; e em Psicopedagogia	Psicologia da deficiência mental; Diversidade e educação inclusiva	20	14	09
UEB 2	Gestora geral Eva	Fem	Pedagogia – habilitação em Administração Escolar Especialização em Gestão Escolar e em Coordenação Pedagógica	Sim. Cursos e formações oferecidos pela Samed	25	18	13
UEB 3	Gestora geral Rute	Fem	Desenho e Plásticas Licenciatura	Seminários e palestras	31	19	17
	Gestora Adjunta Noeme	Fem	Pedagogia	Não	20	19	03
UEB 4	Gestora geral Maria	Fem	Pedagogia. Pós em Educação Especial (não concluída)	Cursos de curta duração e formações pela SAAE	20	11	11
	Gestora Adjunta Marta	Fem	Pedagogia. Pós em Gestão/Administração Escolar e em Educação Especial	Não	13	09	09
UEB5	Gestora geral Madalena	Fem	Pedagogia. Pós em Gestão Escolar, Supervisão e Orientação Educacional	Congressos, seminários, encontros...	44	24	09
	Gestora Adjunta Paulo	Mas	Pedagogia. Pós em Psicopedagogia (cursando)	Sim. Curso de média duração em Educação Especial	11	06	10 meses
UEB 6	Gestora Geral Dorcas	Fem	Pedagogia. Pós em Supervisão Escolar	Encontros, seminários	40	40	19
	Gestora Adjunta Ana	Fem	Pedagogia	Não	09	09	03
UEB 7	Gestor Geral João	Mas	Pedagogia. Pós em Gestão Educacional	Não	16	15	15

Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

No quadro 5, um primeiro destaque alude à distribuição do quantitativo de gestores por escola onde observa-se uma certa disparidade do que ocorre na UEB 1 com a UEB 2 e UEB 7, por exemplo. Em média, as escolas da rede municipal possuem dois gestores: um geral e um adjunto o que pode ser constatado como realidade na maior parte das que compõem o quadro. Porém, as escolas de Educação Infantil possuem somente um gestor geral, justificado pelo fato de que estas escolas funcionam somente nos turnos matutino e vespertino e tem reduzido número de turmas.

Entretanto, o que justifica o quantitativo de gestores diferenciado na UEB 1 tem a ver com um acordo entre os gestores e a SEMED mediante as circunstâncias da lotação destes na escola. A gestora do exercício anterior da escola foi deposta do cargo através da reivindicação da comunidade do bairro na qual está situada, por causa do descontentamento com sua atuação, instaurando um clima não amistoso entre a comunidade extra e intraescolar, de acordo com o depoimento do atual gestor. Dessa forma, foi necessário “reforçar” a gestão da escola para que uma outra cultura de organização e participação democrática pudesse ser estabelecida, o que segundo os gestores entrevistados, foi um objetivo atingido.

Na análise do perfil dos gestores é possível observar ainda a predominância da maioria de mulheres no cargo (cerca de 76,93%), revelando a perspectiva histórica da associação do exercício do magistério com a maternidade, induzindo à crença de serem as mulheres mais afinadas com as atividades meios e fins da educação.

Com relação à formação inicial, 12 (representa 92,3%) dos sujeitos entrevistados cursaram Pedagogia, contra apenas 1 que cursou Desenho e Plásticas Licenciatura. No entanto, a maioria, 8 profissionais, demonstra uma preocupação com a qualificação para o cargo de gestor escolar, tendo no currículo a formação em nível de pós-graduação *lato sensu* na área ou em afim, enquanto 4 deles não possui ainda este tipo de formação. É importante destacar que 5 gestores buscaram a formação no nível em realce na Educação Especial e/ou em área afim, como a Psicopedagogia, revelando também interesse em obter conhecimentos mais consolidados na área e fundamentar-se para uma postura mais consciente em relação à inclusão.

Ainda no quesito formação, desta feita a continuada, 10 dos gestores relataram que se fazem presentes nas formações, seminários, congressos e

encontros promovidos pela SAEE e por outras instituições, ao passo que 3 relataram que não participam destes momentos formativos. Esta situação, desperta o interesse ao se perceber que estes mesmos sujeitos, os últimos, não têm quaisquer outros indicativos de uma formação na área da Educação Especial ou afim. Questiona-se, pois: quais conhecimentos fundamentam as decisões, as concepções e a prática pedagógica e administrativa destes gestores? Será que somente os anos de experiência podem servir de bússola indicando os caminhos a serem seguidos para construir uma escola para todos? Será que as decisões estão em consenso com os saberes e diretrizes da rede difundidos pela SAEE?

Entretanto, entende-se que a formação continuada do gestor escolar na área da Educação Especial e da inclusão pode ser um importante instrumento para consolidar valores de aceitação das diferenças promovendo uma cultura de convivência que reconheça a educação como um direito de todos. Desta forma, para além da superação de barreiras atitudinais de respeito ao diferente, o conhecimento subsidia, revela e desvela questões tangenciais às questões da gestão que não estão dadas ou até mesmo podem ser resolvidas promovendo o acesso ao saber sistematizado àqueles que já são excluídos não somente por um rótulo de deficiente, mas pela própria condição social.

Ainda sobre a questão da formação continuada dos gestores que atuam nas escolas inclusivas, observa-se que há interesse pela questão demonstrado pela maioria na busca por uma formação na área, inclusive de cursos *lato sensu* e participações em encontros formativos, seminários e cursos de curta duração (dentre eles: Libras, Braille, Soroban, Educação especial em Contexto promovidos pela SAEE), ainda que estas opções estejam restritas às que são promovidas pela própria rede através da SAEE.

Faz-se em tempo, um último destaque cabível neste item sobre o vínculo que os gestores têm com a rede municipal e sobre sua forma de admissão, onde ainda predomina o cargo comissionado através de indicação política, situação que se perpetua ainda, mesmo com toda discussão sobre a eleição para gestores escolares que se amplia e fortalece desde a promulgação da CF/1988 que trata da gestão democrática e da LDB/1996, como bem pontua o posicionamento:

[...] a reivindicação da escolha de diretores escolares por meio do processo eletivo em âmbito nacional, é fenômeno que se inicia nos começos da década de 1980, no contexto da redemocratização política do país – em

vários estados, iniciam-se processos de eleição de diretores escolares na primeira metade dessa década, com a ascensão dos primeiros governadores estaduais eleitos após a ditadura de 1964 (PARO, 2001, p. 64).

Ambas as leis asseguram a autonomia das escolas para a criação de espaços participativos que dão a oportunidade de exercício de cidadania através de elementos como o PPP e a eleição para gestores escolares e dos membros do conselho escolar em meio aos seus pares.

Sobre esta questão, um estudo realizado por Dublante (2011, p. 186) sobre os fundamentos e as práticas de gestão escolar na rede municipal de São Luís, “[...] constatou-se que existem características que inviabilizam a existência de uma ‘gestão democrática’ nessas escolas”. Na descrição dos resultados de seu estudo, o referido autor destacou que não há uma efetiva participação de todos os segmentos da escola na construção do PPP, indicando que suas elaborações geralmente “[...] são coordenados pelas gestoras, salvo algumas exceções, os professores se responsabilizam, sendo a indicação dos mesmos de responsabilidade das gestoras”. (DUBLANTE, 2011, p. 186).

Em relação a eleição para os gestores escolares, o atual Plano Municipal de Educação - PME/2015-2024 de São Luís avança com a questão prevendo na estratégia 19.1 da Meta 19

Garantir até o ano de 2017, a nomeação de 100% de gestores escolares (geral e adjunto), mediante critérios técnicos de mérito e desempenho, por meio de eleição direta pela comunidade escolar por um período de 3 anos, podendo ser reeleito por igual período consecutivo. (SÃO LUÍS, 2015b, p. 8).

Ratifica-se, pois, o posicionamento de que deve ser assegurada a escolha dos gestores e do conselho escolar através de eleição direta, com respaldo do voto direto dos segmentos que compõem a comunidade escolar como condição basilar para estabelecimento tanto da autonomia administrativa como da gestão participativa democrática. Compreende-se que assim, a democracia pode ser de fato concretizada e refletir da instância mais abrangente da gestão escolar para as relações entre os seus atores e culminar em uma prática educativa que corrobore com uma formação mais crítica, cidadã e humanizada dos sujeitos que fazem parte do processo ensino aprendizagem.

4.3 Análise dos dados coletados

Os dados expostos neste, foram coletados principalmente por meio de entrevista semiestruturada com gestores de escolas da rede municipal. Alguns destes permitiram que a entrevista pudesse ser gravada, enquanto outros não permitiram a gravação, somente a escrita das respostas dadas.

O roteiro com as principais questões foi organizado da seguinte forma: uma parte inicial com dados para de identificação do gestor escolar para compor o perfil de cada um (expostos no quadro 5); e mais 16 (dezesesseis) questões abertas sobre concepções de inclusão, acessibilidade, ações da gestão escolar para promover inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, dificuldades enfrentadas pelo gestor escolar, dentre outras. É importante pontuar que, por se tratar de instrumento semiestruturado, outras questões foram surgindo no decorrer da entrevista, na medida em que o entrevistado trazia à baila questões que carecessem de maiores esclarecimentos, ou ainda, fossem extremamente relevantes para o enriquecimento do estudo.

O momento seguinte foi o da transcrição das gravações na íntegra, o que se constituiu em um trabalho que, além de exaustivo, permitiu revisitar através da memória, as falas dos sujeitos participantes, realçando os itens que poderiam ser destacados para o momento posterior: o da análise das entrevistas.

O tratamento utilizando o método da análise de conteúdo, permitiu extrair da essência dessas falas as concepções, ideias, valores, fazeres e saberes que os sujeitos participantes têm e expressá-los em itens organizados, aqueles mais abordados quantificados estatisticamente, em categorias principais.

Empreendeu-se um esforço para expor os resultados da análise de conteúdo respeitando-se a ordem relacionada às perguntas realizadas na entrevista. Contudo, constatou-se que itens relacionados a determinadas categorias se encontravam difusos em meio a itens de outras e, necessário foi destacá-los para a reorganização nas categorias propostas, possibilitando maior clareza na análise.

Assim, conforme segue, apresentam-se os itens abordados nas falas dos gestores escolares, destacados conforme os objetivos propostos nesta pesquisa nas categorias: concepções sobre educação inclusiva; ações diretivas alinhadas à administração e práticas pedagógicas do gestor escolar; promoção da

acessibilidade; o desempenho escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial; A inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial contemplada nos principais documentos gestores da escola: o PPP e o PDE; e principais dificuldades vivenciadas pelos gestores na escola inclusiva.

a) Concepções sobre educação inclusiva

No primeiro momento da entrevista, buscou-se saber sobre as concepções e entendimentos relativos à educação e à escola inclusiva de cada gestor, entendendo-se ser este o viés que conduz o pensamento do gestor percebido em sua fala e mesmo, que seu raciocínio parte de seu constructo ideológico, dentre eles suas concepções, que podem interferir nas escolhas que realiza e, por conseguinte, nas suas ações ao gerenciar a escola.

As principais ideias que permeiam as concepções e, portanto, influenciam percepções sobre a inclusão pontuadas pelos gestores, foram elencadas no quadro 6, organizado a partir da análise das respostas dadas às questões:

- 1) O que você entende por educação inclusiva para estudantes público-alvo da Educação Especial?
- 2) Como você vê a inclusão de forma geral, no ensino regular?
- 3) Você considera sua escola inclusiva? Por quê?

Quadro 6 - Concepções de inclusão

CONCEPÇÕES DE INCLUSÃO			
Item	Gestores que abordaram	Qtde.	%
Escola aberta à matrícula	Mateus, Rute, Maria, Paulo e Dorcas	5	38,46
Obrigação legal	Rute, Marta e Madalena	3	23,07
Integração em transição para inclusão	Mateus, Ester, Maria e Marta	3	30,07
Ato de amor e solidariedade	Noeme, Madalena e Dorcas	3	23,07
Acolhimento	Mateus, Madalena e Dorcas	3	23,07
Igualdade de todas as crianç�as	Mateus, Rute, Maria e João	4	30,07
Inclusão como socialização para alguns casos de deficiência	Noeme, Madalena, Ana e João	4	30,07
Direito	Ester e Paulo	2	15,38

Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

Observa-se, pois, que ainda é muito patente na concepção de inclusão dos gestores escolares da rede municipal a ideia, a priori, de abrir as portas das escolas para estudantes público-alvo da Educação Especial efetuarem a matrícula, como uma importante característica deste paradigma.

Considerando-se que historicamente o acesso a matrícula das pessoas com deficiência era dificultado na maioria das escolas mediante a justificativa da “falta de estrutura” e “condições insuficientes” da rede para atendimento, encaminhando-se para escolas contempladas com salas especiais (sistema paralelo ao das classes comuns), prática esse que prevaleceu até as diretrizes da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008.

Na trajetória de ação em que a Educação Especial tem desenvolvido na rede Municipal de Ensino de São Luís, quando consideramos as categorias espaço e tempo, em relação ao atendimento educacional especializado realizado pelas escolas, verifica-se a heterogeneidade quanto aos níveis de entendimento e ação inclusivos. Essa característica - da inclusão educacional em processo - pode estar presente em nossa realidade de formas dicotomizadas e de variadas e inesgotáveis maneiras. Por exemplo, um diretor recusa sutilmente o atendimento sob o pretexto de desejar o melhor lugar para o aluno, quando o outro reafirma a qualidade do espaço pedagógico sob a sua gestão, considerando o desafio do atendimento enquanto possibilidades para uma *práxis* que eleve a escola em sua dimensão pedagógica. (MELO; FERREIRA, 2006, p. 29).

É inegável que a democratização do ensino, especialmente da educação básica, ocorrido nas últimas décadas, tem oportunizado o acesso às escolas a um percentual significativo de crianças nas mais diversas condições socioeconômicas, proporcionado por políticas reparadoras, ainda que não atenda a totalidade dessas.

A respeito das políticas educacionais e do aparato legal elaborado no Brasil para efetivar a inclusão, Carvalho e Sousa (2015) indicam que é ambíguo e possui lacunas, além de que as medidas tomadas em nível governamental, ainda não são suficientes e carecem de monitoramento para que de fato assegurem educação de qualidade para todos.

A ideia da “não negação da matrícula” expressa pelos gestores escolares está fortemente associada à do cumprimento de uma exigência legal e ao receio de sanções, que ainda são ranços históricos e culturais de práticas segregadoras que ficam, de certa forma, implícitos em alguns depoimentos.

O reconhecimento do acesso educacional daquela clientela enquanto direito assegurado desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, e

fortemente fomentado pelos documentos e convenções internacionais da década de 1990, perpassa pelo consenso de apenas 15, 38% dos gestores, refletindo muitas vezes, o entendimento de que a socialização advinda da oportunidade de frequentar os mesmos espaços que outras crianças seja suficiente.

Crochick, et al. (2013) esclarece que existem várias possibilidades de concepções sobre educação inclusiva pontuando pelo menos as três possíveis de serem percebidas nos discursos dos gestores entrevistados: a educação integrada, que corresponde àqueles que são aceitos em sala de aula; a educação inclusiva, que exige a transformação do espaço escolar, de sua estrutura, currículo, etc.; e a educação especial móvel ou subsidiária, que implica na presença da educação especial na sala de aula regular inclusiva. Constata-se, pois que há, nos discursos dos gestores, a presença destas concepções nas práticas de inclusão da rede municipal.

Eu avalio como de grande necessidade, que o aluno especial esteja normal junto com os outros que se dizem normais. Porque para mim é um meio, até que se ele tiver dificuldade de aprendizagem, mas ele tem o convívio, para mim já é alguma coisa. Ele conviver, ele está ali com os outros. Isso para mim também é a educação especial inclusiva, mesmo sabendo que o aprendizado dele vai ser lento, devagar... Talvez muitos nem desenvolvam, mas ele conviveu. Ele aprendeu alguma coisa, ele aprendeu a brincar. (Gestora adjunta Noeme, informação verbal).

Educação inclusiva voltada para elas (estudantes público-alvo da Educação especial)) tem que haver toda uma adequação, tanto no espaço físico, na estrutura, como no pedagógico. (Gestora adjunta Priscila, informação verbal).

Outra questão importante está implícita na ideia de ver todos os estudantes como iguais, que, de acordo com Laplane (2007), representa um discurso que após muitas análises críticas pode ser desmontado. Por trás da ideia de que “[...] na escola todos são iguais, as oportunidades são as mesmas para todos e o acesso à educação é garantido a todos os cidadãos [...]” há como consequência “[...] seu efeito perverso e desmoralizador, principalmente nas classes, camadas e grupos sociais mais desfavorecidos, que introjetavam o discurso do fracasso como algo próprio, naturalmente inerente a eles” (LAPLANE, 2007, p.13). Esta concepção é ressaltada nas falas:

A educação inclusiva, no caso, é esse aluno, ele ter tanto quanto os outros que se dizem normais. Ter o mesmo acesso à escola perante toda a turma. A partir do momento que todos têm um olhar, não vou dizer diferenciado, mas um olhar onde tem uma pessoa que está inserido juntamente a eles e

que, de fato, na verdade ele é igual àquela pessoa. Todos nós temos nossas diferenças, mas nós todos somos, perante a DEUS, iguais. (Gestora geral Maria, informação verbal).

Eu procuro tratar o aluno igual aos outros [...]. (Gestora geral Rute, informação verbal).

Na fala de alguns gestores, foi evidenciada que houve significativos avanços para que se efetive a inclusão na rede sendo considerada a que mais se apresenta evidências no esforço conjunto de tornar-se inclusiva em comparação com outras redes de ensino. No entanto, também denunciaram que esta prática ainda ocorre de forma muito precária por causa de vários aspectos no âmbito político, social-familiar e pedagógicos que precisam ser melhor considerados e ajustados. Dentre os entraves apontados estão as classes com muitos estudantes, falta de recursos didáticos-pedagógicos, e omissão das famílias.

Em partes sim. Eu não posso dizer total, porque se eu dissesse assim estaria mentindo. Eu acho que nem existe essa escola totalmente inclusiva porque a inclusão não é fácil existe várias demandas para que haja de fato a inclusão (...) como o acompanhamento pedagógico e o acompanhamento familiar também é muito importante. (Gestora geral Maria, informação verbal).

A gente faz a medida do possível. A gente não pode falar que não é inclusiva. O que que as pessoas colocam como inclusão? Você traz a criança, abraça aquela causa, mas dentro daquela causa você não tem o que oferecer. Continuo achando que falta muita coisa. Problemas assim, muito grandes. É como eu estou te falando. É um choque para o professor até porque na nossa estrutura a gente recebe de 30 a 35 alunos. Um aluno para uma sala inclusiva vai ser um choque para ele. (Gestora adjunta Marta informação verbal).

A institucionalização da educação especial e sua assunção enquanto política pública na educação regular traz marcas muito fortes do assistencialismo que a caracterizou por muito tempo e que com o paradigma da inclusão busca ser superado no sistema educacional. Na concepção de Mitler (2003), este paradigma ajusta seu foco desviando-o da centralidade no estudante pelo seu fracasso e/ou necessidade de ajustamento para as instituições e sua necessidade de mudança para que todos possam ser beneficiados pelos bens comuns.

As falas dos gestores indicam haver a concomitância de ambas concepções: tanto do fracasso do estudante como da necessidade de ajustes e adequações por parte das instituições, demonstrando que se encontram num

processo que prossegue rumo ao entendimento de uma efetiva concepção de inclusão.

b) Ações diretivas alinhadas à administração e às práticas pedagógicas do gestor escolar

Para organização desta categoria foram coletados itens das respostas das seguintes questões e que resultaram no quadro 7. As questões buscaram delinear as atividades que o gestor escolar desenvolve a fim de organizar a escola de forma não somente a acolher a diversidade que compõe sua clientela, como também favorecer que todos tenham acesso ao currículo obtendo sucesso na aprendizagem.

- 1) Houve alguma providência para auxiliar o trabalho do professor e/ou de outros profissionais com os estudantes público-alvo da Educação Especial? Quais?
- 2) A escola dispõe de outros profissionais para dar suporte à inclusão?
- 3) Você tem suporte/orientação de algum outro órgão ou profissionais externos à escola?
- 4) Como a gestão escolar pode contribuir para a inclusão?

Quadro 7 - Ações diretas e pedagógicas para promoção da inclusão

AÇÕES DIRETAS E PEDAGÓGICAS PARA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO			
Item	Gestores que abordaram	Qtde.	%
Busca de suporte/orientações da SAEE	Todos	13	100
Acompanhamento/orientação educacional às famílias	Eva, Priscila, Ester, Ana, João, Noeme, Maria, Marta, Madalena, Paulo e Dorcas	11	84,61
Diálogo/sensibilização da comunidade escolar	Eva, Priscila, Ester, Rute, João, Ana, Maria, Madalena, Paulo e Dorcas	10	76,92
Organização prévia da escola	Mateus, Rute, Maria, Dorcas, Ana e João	6	46,15
Engajamento da equipe escolar	Eva, Ester, Rute, Dorcas, Ana e João	6	46,15
Apoio ao professor	Ester, Madalena, Dorcas, Ana e João	6	46,15
Formação continuada	Priscila, Ester, Rute, Marta, Dorcas e João	6	46,15
Identificação de estudante no ato da matrícula e solicitação de laudo médico	Mateus, Maria, Madalena, Noeme e João	5	38,46
Reformas para acessibilidade arquitetônica	Mateus, Priscila, Ester, Maria e João	5	38,46
Parceria com as famílias	Marta, Dorcas, Ana, Paulo e João	5	38,46
Orientação às famílias sobre serviços de saúde e assistência social	Mateus, Eva, Ester, João	4	30,07
Busca por auxílio em órgãos externos à SEMED	Mateus, Eva, Ester, João	4	30,07
Aquisição de recursos didáticos	Rute, Maria, Madalena e João	4	30,07
Adaptações curriculares	Marta e Ana	2	15,38

Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

Partindo-se do pressuposto de que escolas são instituições sociais que por sua própria natureza educam os sujeitos que aí estão inseridos, através das relações estabelecidas no seu interior, e, concordando-se com o pensamento de

Libâneo (2013), a sua gestão adquire um significado que se estende para além de questões de cunho burocrático da função administrativa, estando imbricada nas questões pedagógicas, resultando na aprendizagem de todos os segmentos que compõem a escola (professores, pais, estudantes, funcionários, gestores e outros).

Coaduna-se, ainda, com o pensamento de Paro (2015) sobre os educadores que, embora não tenham a clareza de que o aspecto pedagógico se identifique com o administrativo, o gestor/diretor escolar precisa considerar que “o caráter mediador da administração, sua ação na escola perpassa todos os momentos do processo de realização do ensino, incluindo não apenas atividades-meio, mas também as atividades-fim” (pág. 25).

O mesmo autor completa seu raciocínio na assertiva de que “(...) se o administrativo é a boa mediação para realização do fim, e se o fim é o aluno educado, não há nada mais administrativo do que o próprio pedagógico, ou seja, o processo de educá-lo” (pág. 25).

O quadro 7 evidencia as mais variadas possibilidades de ações diretivas indicadas pelos gestores participantes do estudo e que desembocam no pedagógico, tentando alcançar a finalidade da escola. É possível perceber que, o gestor se torna o articulador e mediador entre os segmentos internos e externos ao âmbito escolar perseguindo que a escola cumpra o seu papel.

Destaca-se, a priori, em relação à inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial o vínculo estabelecido com a SAEE em busca de suporte e/ou orientações constando na fala de todos os gestores participantes do estudo, sem que, contudo, especifiquem exatamente de que forma ocorrem as intervenções deste setor no cotidiano escolar. Por outro lado, os gestores ressaltam a insuficiência do auxílio prestado justificado pela quantidade escassa de técnicos para irem às escolas.

Buscamos estratégias... dessa forma, a gente não fica só esperando o que vem de lá (da SAEE). A gente dá um jeito de fazer acontecer para a gente ter um retorno. Porque não adianta você ficar só esperando, porque a formação não é todo dia e a gente sabe que são várias escolas, e que esse suporte é o mínimo possível. A secretaria não manda muita coisa, não. Até queria que a secretaria mandasse, mas uma (itinerante) aqui, outra lá. Você vai ficar parado? Não! (Gestora adjunta Marta, informação verbal).

Sobre o acompanhamento da equipe da SAEE, a atual gestora do setor a professora Dalvina Amorim Ayres, informou em entrevista que, dentre as maneiras

de dar suporte ao trabalho desenvolvido pelos gestores nas escolas estão “a sensibilização, orientação, formação continuada, inclusive com as ‘mesas de diálogos’ que oferecemos nas escolas para as famílias”. As “Mesas de Diálogo” são coordenadas pelas profissionais do serviço social da SAEE e direcionam-se aos pais dos estudantes com e sem deficiência da escola, aos professores, coordenadores pedagógicos e gestores.

Para a superintendente Dalvina, a participação da equipe escolar nas ações da SAEE, como as “Mesas de Diálogo”, as formações continuadas e os programas e projetos, já constitui em um significativo apoio para implementar a concepção de inclusão nas escolas alcançando para além das deficiências, outras situações de exclusão e revertendo esse quadro.

Além desta ação de suporte à inclusão nas escolas há o acompanhamento técnico-pedagógico realizado pela equipe da SAEE com pedagogos especializados em áreas (deficiência visual, intelectual, surdez, transtorno global do desenvolvimento), profissionais da saúde (fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo e psicólogos) e assistentes sociais prestando orientações necessárias aos profissionais e familiares sobre os estudantes respeitando seu perfil individual. É esta equipe multidisciplinar que, nos casos de estudantes sem laudo clínico que realiza a avaliação psicopedagógica levantando as potencialidades e traçando o perfil do estudante, definindo a necessidade ou não de um trabalho pedagógico mais específico.

Reconhece-se a relevância da assistência prestada pela SAEE para as escolas da rede municipal, depreendendo-se que uma outra leitura é possível sobre essa parceria, refletindo-se que há uma relação de dependência sobre os saberes necessários à implementação de um ambiente inclusivo.

Os gestores, por via da escola, reconhecem, a despeito da descentralização da gestão, que esse suporte é importante, mas insuficiente. Por outro lado, ações que intentem superar essa dependência e promovam a autonomia das escolas ainda são tímidas, como veremos um pouco mais adiante.

Outro item que merece destaque, refere-se à preocupação presente em 84,61% dos gestores em estabelecer parceria com as famílias orientando sobre o acompanhamento educacional. Para alguns gestores essa preocupação se amplia ao perceberem que as famílias carecem também de orientações sobre serviços de saúde e de assistência social (30,07%), sendo essas informações prestadas no

contexto escolar, conforme segue o depoimento da gestora geral Madalena:

Já aconteceu de nós termos alunos que a gente chama a família, a mãe, a gente pergunta se ele tiver vindo de outra escola: como ele era na outra escola? Como é o comportamento dele em casa? Se ela acompanha ele em casa nas atividades da escola? Aí, a gente fala o que a gente tá percebendo, que a gente não é um profissional adequado, mas a gente tem vivência de vários anos, de várias crianças, e a gente tá percebendo que fulano de tal tá tendo dificuldade no aprender, tem diversas dificuldades em se relacionar com as crianças, tem impulsos muito diferentes...

Quando ele tem irmão, a gente sempre cita o outro irmão. A gente aconselha que leve no neuropediatra. “Se for difícil a senhora leva primeiro no pediatra, converse o que eu tô conversando com a senhora, porque ele é que vai lhe direcionar o profissional para analisar o seu filho, diagnosticar seu filho/sua filha. E depois, a senhora peça o que ele detectou, o que ele achou para ele passar assim, por escrito, e a senhora traga para a gente, porque a gente tem tudo pra poder ajudar o seu filho.

Aí, a mãe já aceita e já leva. Inclusive, nós temos um aluno que tá no oitavo ano, que a gente vem pedindo e ela vem protelando, botando dificuldade, tudinho. Quando foi esse ano, ela levou, ele fez todos os exames, tudinho, e trouxe um laudo do médico, e ele é especial, mas ela chegou sorrindo. Ele tem deficiência intelectual e um problema na dicção, ele não fala direito. [...], mas a mãe, ela fez todo esse processo. A gente conversou, o gestor adjunto também, e agora ela trouxe o laudo dele. Eu digo “agora, com esse laudo, ainda vai ajudar a senhora conseguir um benefício para ele do INSS”. E ela tá correndo atrás. (gestora geral Madalena, informação verbal)

No depoimento da gestora Madalena, fica patente que estabelecer o diálogo com a família, orientando-a quanto às necessidades, cuidados e direitos de seus filhos, torna-se imprescindível tanto para conhecer o estudante em relação às suas possibilidades de cognição, condições de saúde, dentre outras questões, bem como, assegurar melhores condições de aprendizagem.

Assim, é consenso no contexto educacional de que é tanto mais profícua aos resultados positivos na aprendizagem quando há parceria entre escola e família. A família é a base do estabelecimento das primeiras relações da pessoa, além de ser o ambiente de segurança e cuidados. No entanto, no caso de pessoas, crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, a situação de exclusão/inclusão pode assumir conotações mediante a posição socioeconômica, reforçando ou contribuindo para a superação do quadro.

Em face do novo contexto que envolve escola e família, podemos perceber a intrínseca relação entre cuidar e educar. Se a educação não é restrita apenas à família, o cuidado também não é. O cuidar na escola se reveste na intenção e no envolvimento do fazer pedagógico, ocupando o lugar do simbólico que apela para o princípio ético, estético e político. Nesta perspectiva, o cuidar na escola está na formação dos professores, na

reflexão, no olhar e na escuta, na mudança ou talvez na reinvenção. É esta dimensão do cuidado, do ponto de vista ético, que deve se ancorar a Educação Inclusiva, visto que não faz distinção entre as pessoas, pelo contrário, promove o acolhimento, valorizando as diferenças e a individualidade, livre de preconceitos. (SILVEIRA, SANTOS E SILVA, p. 169, 2014).

O trabalho pedagógico imbuído de seu planejamento está assentado em objetividade, desenvolvido por equipe de profissionais com consciência técnica e política, ombreado no cuidado, que é também práxis pedagógica, com a família.

Desde a admissão do estudante com deficiência, inclusive a garantia desta através da matrícula, o acompanhamento diário das atividades desenvolvidas no contexto educacional, a efetiva participação do alunado e as condições que favoreçam a aprendizagem, perpassam pela gestão da escola e deve ser reconhecido desde a acolhida da família no momento da matrícula, à preparação da equipe que trabalhará com este estudante.

Por que aqui na escola como é que a gente faz? Quando chega uma criança especial eu aciono toda a equipe para preparar os colegas e preparar professora e, às vezes, a gente vê a professora mais bem preparada para atender essa criança. A gente conversa com ela. Aí, tem uma professora que a gente vê que é bem preparada, mas ela tem aquele medo, e aí, a gente vai conversando com ela, que não tem “Bicho de Sete Cabeças”, que é uma criança normal igual às outras, os próprios colegas vão ajudar essa criança (...). Na educação infantil existe o luto da professora de não querer aceitar aquela criança no começo, mas depois ela se apaixona. Eu acho que até quase 100% dos casos que a professora não aceita e eu vejo que depois ela se apaixona pela criança. (...) ela rejeita pelo medo e, às vezes, até pela falta de condições. E é por isso que a gente tenta dar o máximo de condições, de apoio para aquela professora, para essa criança. (Gestor geral João, informação verbal).

O gestor geral João da UEB 7 demonstra em seu depoimento, como procede para recepcionar os estudantes público-alvo da educação especial na matrícula, dando segmento aos encaminhamentos necessários para a recepção, a permanência e o desenvolvimento da criança e da sua equipe de trabalho, como a escolha da professora “melhor preparada” ou a “conversa” com ela, o esforço para “tentar dar o máximo de condições, de apoio”, demonstrando que há uma preocupação em que a criança seja de fato acolhida e cuidada no que tange à sua aprendizagem.

Algo que se faz notável na fala do gestor João é que ele faz a intermediação necessária, percebendo a condição de “medo” ou de “luto”, até mesmo reconhecendo que há “falta de condições” em sua escola para a inclusão de

uma criança com deficiência, entre a professora e a criança.

No dizer do gestor geral João, estão expressas ações de organização do espaço (condições de trabalho pedagógico) e da comunidade escolar, principalmente do professor, e o seu esforço pessoal para dar o suporte necessário inclusive para o desenvolvimento da sensibilidade, fator importante na formação do professor atuante na inclusão de acordo com a perspectiva de Costa (2009).

Neste quesito, de estabelecer diálogo/sensibilização da comunidade escolar, 76,92% dos gestores reconhecem ser necessário e buscam estimular em sua equipe de trabalho. Porém, os que investem para que haja o engajamento de suas equipes na causa da inclusão (46,15%) diminuí consideravelmente.

Considero minha escola inclusiva mesmo com as limitações que apresenta, que eu reconheço que existem. No entanto, a escola recebe a criança e conseguimos envolver toda a equipe de profissionais da escola, desde o vigia, como eu já falei antes, para que haja inclusão. Não é possível haver inclusão sem que todos estejam envolvidos. Todos precisam abraçar a causa. (Gestora geral Eva, informação verbal)

Inferindo-se que, os gestores reconhecem a diferença entre sensibilização e engajamento, assumindo que não necessariamente obtém-se o engajamento, que perpassa pelas atitudes frente ao estudante com deficiência. Entretanto, reconhece-se serem ambas imprescindíveis para a escola inclusiva, respeitando a assertiva de Albuquerque e Silva de que “[...] Incluir o aluno exige a inclusão respeitosa dos profissionais da escola [...]” (p. 64, 2010).

Assim, desde a forma de admissão dos estudantes nas escolas, no momento da matrícula, os gestores relataram que se utilizam de diversas estratégias para conhecê-los e descobrir previamente se eles têm alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (38,46%), prevenindo que a comunidade escolar possa tanto acionar o acompanhamento da equipe da SAEE, quanto mobilizar-se para promover a inclusão na escola.

Todos os que chegavam para fazer matrícula, a gente fez a matrícula. Aí, de imediato os professores foram detectando os problemas de cada um e foi chamada a Educação Especial do município. Aquele que os pais realmente assumiram que era, que precisava de um profissional, médico... Porque a gente não pode dar um diagnóstico, né? Nós não podemos. A gente detecta que o aluno tem uma dificuldade. Que aquela dificuldade precisa ser investigada. Então, a gente encaminha para a Educação Especial e a Educação Especial dá um “norte” para eles, orienta o profissional: se precisam de um psicólogo, a Educação Especial..., a gente

encaminha. O psicólogo já veio aqui também, fazer visita e tudo. Se precisa de um fono... E, assim, a gente vai tentando atender. (Gestora geral Dorcas, informação verbal)

A “organização prévia da escola” é uma ação diretiva considerável, indicada somente por 46,15% dos gestores. Entenda-se, porém que essa organização não necessariamente precede a matrícula do estudante com deficiência, contudo, ocorre de forma próxima, objetivando tornar a escola mais acolhedora.

Os gestores esclareceram que, muitos pais desconhecem ou “escondem” o diagnóstico do filho ao realizar a matrícula, o que dificulta conhecer o estudante, seu perfil de aprendizagem e, organizar o espaço escolar a fim de atender às especificidades.

Ações como: realocação professores com saberes e/ou experiência com estudantes público-alvo da educação especial; dependendo do tipo de deficiência, a escolha da sala mais adequada, com banheiro próximo ou com porta alargada; solicitação de profissionais intérpretes de Libras ou cuidadores; enfim, evitam constrangimentos e barreiras.

Alguns gestores (UEB 5) esclareceram ainda sobre a possibilidade de redução de matrículas nas turmas com estudantes público-alvo da educação especial, ao passo que outros (UEB 1 e UEB 4) lamentaram o excesso em suas escolas sem poderem fazer nada a respeito em suas escolas.

A organização prévia evidencia que as ações da escola que se quer inclusiva iniciam-se antes mesmo da matrícula/chegada do estudante com deficiência, uma demonstração de que a concepção de inclusão é clara e está para além do critério da deficiência, ou de superação da perspectiva de que a “educação inclusiva já aconteceu, pois acreditam que o acesso à classe regular de alunos com necessidades educacionais especiais é suficiente para caracterizá-la” (PRIETO, p. 43, 2006).

Esta organização prévia ainda possibilita reformas na estrutura física das escolas para acessibilidade arquitetônica, providência assumida por 38,46% dos gestores. As reformas foram possíveis com os recursos disponibilizados pela própria SEMED e por programas federais de acessibilidade.

Dentre as providências diretivas atinentes aos professores, como forma de subsidiar o fazer pedagógico, foco da principal atividade escolar, o apoio a este

profissional (46,15%) em suas necessidades para que tenham condições, dentro das possibilidades da rede pública municipal de realizar o seu trabalho é explicitado na fala dos gestores.

Em par de igualdade com o imprescindível suporte ao trabalho do professor, foi citada a formação continuada (46,15%) da equipe escolar, eixo fundamental das ações da rede herdado do “Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo” e que os gestores fazem todo o empenho de manter.

É através da formação continuada que o consenso sobre inclusão e as concepções de educação, de homem e de cidadania da rede são consolidadas, além de ser um espaço de diálogo e construção democrática da escola. Esta ação, em se tratando de educação inclusiva, geralmente é subsidiada pela equipe da SAEE.

Acrescenta-se aqui ainda, outras menções necessárias como: a busca por auxílio em outros órgãos (geralmente instituições de saúde e/ou de assistência social) além da SEMED (30,07%) e aquisição de recursos didáticos (30,07%) através de convênios específicos a exemplo do PDE, PDDE, “Programa Sala de Recursos Multifuncional”, entre outros.

A menor interferência da gestão escolar no processo ensino aprendizagem foi expressa no quesito adaptações curriculares indicada por apenas duas gestoras adjuntas (15, 38%). Infere-se que a perspectiva burocrática de gestão e, até mesmo, as muitas demandas centradas no gestor, não os despertaram para a possibilidade de contribuir também sobre o fazer pedagógico com os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

As possibilidades para ações diretas na gestão da escola inclusiva não se esgotam nestas aqui citadas. Contudo, foram expostas as mais relevantes e as que são possíveis dada a realidade objetiva da rede municipal de São Luís. Considere-se, ainda, os condicionantes histórico-econômico-político-sociais, complexa estrutura que permeia as relações na escola e, por conseguinte, sua gestão como engrenagem de um sistema mais amplo de reprodução social e preservação da hegemonia. (Rosar, 2012).

O estabelecimento de uma gestão que assuma características democrático-participativa, na qual todos possam ver-se como partes atuantes e importantes no processo de construção da escola inclusiva é passível de se

estabelecer uma vez que se supere o modelo de gestão atual.

A construção de instrumentos de gestão como o Projeto Político Pedagógico – PPP²⁷ e de espaços de debate como o Colegiado Escolar são ferramentas imprescindíveis na escola na qual se quer desenvolver uma prática de gestão que não se paute nas relações verticalizadas.

c) Os resultados escolares dos estudantes público-alvo da Educação Especial

Nesse item, importa saber sobre os objetivos da escolarização para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e o que tem sido possível alcançar mediante a concepção de aprendizagem para estas pessoas.

A questão proposta nas entrevistas aos gestores escolares relacionada aos resultados escolares foi:

- 1) Como você avalia os resultados escolares dos estudantes público-alvo da Educação Especial? Comente.

Quadro 8 - Resultados escolares

RESULTADOS ESCOLARES			
Item	Gestores que abordaram	Qtde.	%
Focado no desempenho do estudante	Eva, Ester, Rute, Marta, Ana, João	6	46,15
Socialização	Noeme, Maria, Mateus, Priscila, Madalena e Paulo	6	46,15
Ritmo de aprendizagem (lento)	Rute, Noeme, Maria e Paulo, Priscila	5	38,46
Aquisição de competências como ler, escrever e contar	Noeme, Dorcas e Ana	3	23,07

Fonte: Elaborado pela Autora (2018).

Nesta categoria os gestores escolares, ratificaram a concepção de um processo em transitoriedade do modelo integracionista para o modelo inclusivo,

²⁷ Sobre este instrumento específico, tem-se uma categoria discutida mais adiante, não se aprofundando a questão neste momento.

mediante as concepções de aprendizagem e mesmo, a função que a escola assume para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, onde observa-se que quase a metade dos sujeitos entrevistados indicam como resultado o desempenho do estudante (46,15%) mediante as situações de aprendizagem, enquanto que a outra aponta a socialização como finalidade da escolarização (46,15%).

A gente avalia que vale mais não é o aprender em si dos conteúdos. A gente avalia mais o relacionamento dele, a socialização dele, a convivência dele no ambiente escolar, principalmente aqueles onde a deficiência é mais acentuada, mas profunda. A gente vê que não tem mesmo condições de absorver conteúdos, mas quando ele tá ali, todos os dias, não quer ficar em casa para vir para a escola, isso também já é um ganho muito grande. Nos dá a entender que ele se sente bem no espaço da escola e que ele não consegue separar a escola da vida dele. (Gestora geral Madalena, informação verbal).

Aqueles gestores escolares que concebem que os fins educacionais para os estudantes com deficiência seja a socialização e o convívio com outros não deficientes no contexto escolar, estão, no ver de Bueno (2011, p. 115), corroborando para que haja a

Legitimação da escola regular no que tange à imputação do fracasso escolar às características pessoais da criança ou ao seu meio próximo, contribuindo para a manutenção de política educacional que dificulta o acesso ao conhecimento pelos membros das classes subalternas; [...].

Considerando-se que a escola está inserida num contexto mais amplo e mais complexo de uma ordem social, nesta concepção contribui para a reprodução e manutenção deste ordenamento, multiplicando e reafirmando as situações de exclusão em que se encontram tanto os estudantes com deficiência, como os sem tendo negado juntamente com o acesso ao saber, as possibilidades de emancipação que uma outra concepção de educação inclusiva pode oferecer.

Esta última, concepção, parece ser a que está expressa no discurso dos gestores que concebem que a escola pode oferecer, para além da convivência, da socialização, outros saberes que forneçam instrumentos para a vida cidadã. Como é o caso dos que citam a aquisição de habilidades e competências relacionadas à alfabetização em linguagem e matemática (23,07%).

Eu vejo pelo Daniel. Dando nota, eu acho que 8, 9. A Francisca, aqui, uma

criança com deficiência que chegou para Conceição, não sabia nada, nada, nada, nada. Chegou para o 5º ano. Ela nem pode cursar um 6º ano por causa da deficiência dela, mas do que ela chegou para o que ela tá hoje, ela cresceu muito. Hoje ela já sabe ler. Ela já escreve. Ela não sabia nada, nada, nada. (Gestora adjunta Ester, informação verbal).

A socialização, a convivência com outros sem deficiência oportunizadas pela escola inclusiva, não devem ser de todo descartadas como se nada significassem. Pelo contrário, se estas representam um salto histórico para quem antes estava fora dos muros escolares ou em classes especiais igualmente segregados, quanto mais a superação tão almejada deste quadro integracionista para a efetiva inclusão que assegure as aprendizagens preconizadas nas diretrizes nacionais como direito de todos.

Também há, nos discursos dos gestores, uma preocupação que permeia o ritmo e o tempo de aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial que ressalta, ainda, sua concepção de avaliação:

Alguns eles se destacam, como por exemplo, o Anderson. Nós temos Adriano, o Henrique, são alunos que se destacam. Assim, a gente procura aquilo que ele sabe fazer. Então, esses a gente consegue ver que tem um avanço. Aí, quando fala assim: “porque o aluno não pode ficar retido?” O nosso não existe isso. Nosso aluno é retido para que ele consiga cada vez mais melhorar. O aluno tem que ser retido sim, porque aí que você vê que tá valorizando. Se você deixar, tipo assim, colocar ele aqui. Aí, daqui a pouco tá numa outra sala, numa outra, numa outra... é como se você tivesse só empurrando e a gente não, a gente busca esse lado para que o aluno não saia daqui da escola, mas aí a gente não deixa só ele na escola, sem fazer acontecer o que realmente ele veio buscar. (Gestora adjunta Marta, informação verbal).

A referência que os gestores escolares fazem a um ritmo de aprendizagem “mais lento” (38,46%) acusa que tantos outros fatores relacionados à metodologia de ensino, recursos didáticos e a própria organização escolar e formação de professores, são desconsiderados para que haja este resultado da aprendizagem, centrando-se somente no estudante.

Desta forma, duas saídas são igualmente convenientes para a escola: a retenção do estudante ou a sua promoção ainda que sem a aquisição das habilidades e competências mínimas para a série/etapa, gerando o quadro de exclusão dentro da inclusão.

Como parte de uma engrenagem perfeitamente articulada, concepções de aprendizagem, organização do tempo em consonância com os objetivos,

flexibilização curricular e avaliação do estudante e do processo ensino-aprendizagem são elementos da organização escolar que não podem ser negligenciados. Contudo, Marin e Albuquerque (2010) refletem que, diante das propostas de autonomia que as escolas cada vez mais vêm adquirindo, sua organização tem se naturalizado a ponto de se invisibilizar sem dar a devida atenção aos aspectos pedagógicos como componente fundamental desta.

Esse nos parece ser um foco também presente no Brasil como decorrência das orientações internacionais para reorganizar as escolas com reiteração sobre os projetos pedagógicos propostos como possibilidade de melhoria da educação, sobretudo questões relativas ao enfrentamento das desigualdades sociais e escolares, com centralidade nos delineamentos relativos aos saberes ali ensinados. E se essa parte da vida da escola é pouco estudada, com foco nas questões da exclusão essa lacuna é ainda mais significativa. (MARIN E ALBUQUERQUE, 2010, p. 15-16,).

Reconhecer os aspectos pedagógicos enquanto elemento constituinte da organização escolar, proporciona a educadores, sejam professores, coordenadores e gestores, consciência técnica e política do seu trabalho e, dos resultados a serem alcançados.

Estudiosos da área (Lück, 2010; Paro 2011) contribuem com este raciocínio ao postular que a implementação da gestão participativa pressupõe o alcance dos objetivos considerando que são postulados pela comunidade escolar e, portanto, assumido por todos.

Oliveira (2013), por outro lado, ressalta que

“[...] a garantia de um artigo constitucional que estabelece a gestão democrática não é suficiente para sua efetivação. A leitura que se faz dos termos gestão e democracia e, ainda mais, da combinação de ambos, varia conforme os projetos em disputa.” (p. 95)

A mesma autora conclui sua assertiva de que, embora haja uma “marca da flexibilização” nas práticas de gestão e da organização escolar da atualidade em decorrência da resistência e das reivindicações dos movimentos sociais, “[...] o fazem atribuindo-lhes novos significados, o que faz com que tenham na aparência conteúdos mais consensuais, mas na sua prática efetiva conservem pressupostos autoritários.

Resultados escolares que apontem para a aquisição dos saberes tidos como bens sociais, podem, possivelmente, serem alcançados mediante a

participação efetiva na organização escolar e construção dos seus objetivos. Cuidando, em tempo, que outros fatores além deste atrelado à gestão também interferem nas condições de aprendizagem e, por conseguinte, nos resultados.

d) A inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial contemplada nos principais documentos gestores da escola: o PPP e o PDE/PDDE.

O conteúdo analisado neste item, decorre das respostas fornecidas pelos gestores das seguintes questões:

- 1) O Projeto Político Pedagógico contempla a educação inclusiva? De que maneira?
- 2) A sua escola desenvolve o PDE/PDDE?
- 3) Como o PDE/PDDE é utilizado para promoção da inclusão?

Dentre os documentos solicitados para serem examinados durante a pesquisa, dois foram selecionados, dada sua importância como instrumentos para a gestão escolar, tanto para apresentar o retrato fiel da escola, como para orientar as ações no seu interior mediante as metas estabelecidas: o Projeto Político Pedagógico – PPP e o Programa de Desenvolvimento da Escola – PDE; Programa Dinheiro Direto na Escola.

Para Veiga (2013) o PPP representa a organização do trabalho pedagógico da escola na perseguição de finalidades educacionais que devem ser determinadas e esclarecidas a toda comunidade escolar e, em especial aos educadores. Neste sentido, estas finalidades carecem de reflexão, uma vez que são intencionais e expressas em forma de objetivos que serão diretrizes para a ação educativa e, por conseguinte, voltam-se para formar, de acordo com o posicionamento técnico e político assumido, cidadãos para determinados projetos societários.

Assim, o PPP como um importante instrumento de gestão e de organização da estrutura e funcionamento da escola, portador dos princípios de igualdade de condições e acesso, qualidade de ensino, gestão democrática e liberdade no sentido da autonomia para ensinar, aprender, pesquisar e divulgar o saber, deve ser do domínio de todos os atores escolares, principalmente dos gestores, dada sua posição e atuação de liderança junto à equipe escolar.

O PDDE refere-se a recurso de origem federal para dar viabilidade às melhorias necessárias e suporte aos projetos desenvolvidos nas escolas da esfera pública e privadas filantrópicas. Estes programas contribuem para descentralizar a gestão de recursos financeiros além de fomentar a implementação de uma gestão democrática, posto que a decisão relativa à utilização destes recai sobre a comunidade escolar.

Diante das falas dos gestores, o quadro a seguir foi elaborado.

Quadro 9 - PPP e PDDE como instrumentos de inclusão

PPP E PDE/PDDE COMO INSTRUMENTOS DE INCLUSÃO			
Item	Gestores que abordaram	Qtde.	%
PDDE contempla todas as crianças	Mateus, Priscila, Ester, Maria, Madalena	5	38,46%
PPP em vigor	Eva, Dorcas e João	3	23,07
PPP aborda inclusão de maneira geral	Mateus, Dorcas e João	3	23,07

Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

A respeito do PDE/PDDE a gestora Eva, da UEB2, escola que atende a educação infantil informou que não recebe porque sua escola ainda não possui CNPJ.

Os demais gestores esclareceram que este recurso visa melhorar os indicadores da educação como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Assim que o Ideb apresenta resultado crescente, o recurso deixa de ser disponibilizado para a escola e, desta forma, contam mais com recursos de outros programas e da própria SEMED.

A gente não recebe nada, porque como a escola tem um bom resultado, por esse motivo eles acham que a escola que tem um bom resultado pelo IDEB, eles acham que a escola não precisa. Só porque a escola tá lá em cima não recebe (Gestora geral Maria, informação verbal).

Todavia, os recursos recebidos são utilizados em favor de todos os estudantes (38,46%), sem que, necessariamente, seja destinado exclusivamente para o público-alvo da educação especial. No depoimento que segue, o gestor pontua que os recursos são destinados ao uso comum, mas reconhece que existem

especificidades no atendimento daqueles estudantes que requerem também destinação destes subsídios financeiros.

Igualzinho aos outros. Eu não trato com diferença. O que vem pra um, vem pra todos. Porque ou é pra todo mundo ou não é. Como eu já te disse, eu sou um gestor inclusivo. Não tem porque está especificando que aquilo ali é pra determinados alunos...Algumas prioridades, sim. É claro que eu dou para o meu aluno da sala de recursos [...], ele precisa ter uma sala digna, com ar condicionado, cadeiras a contento, mesa com estrutura e todo material. (Gestor geral Mateus, informação verbal)

De maneira geral os gestores esclareceram que os recursos advindos do PDE ou do PDDE, quando recebidos, são utilizados mediante planejamento coletivo de metas e ações. Assim, os professores são consultados sobre o quadro situacional da escola e as necessidades que podem ser atendidas com os recursos advindos dos referidos projetos.

Com relação às questões atinentes ao PPP, constatou-se que o documento é elaborado, em muitos casos, para mero cumprimento de requisito burocrático, encontrando-se nas seguintes condições: ultrapassados, arquivados (embora falassem de sua existência, alguns gestores não apresentaram o documento para apreciação sob a alegação que estava trancado no armário, ou somente digitalizado no computador).

Nas escolas com dois gestores, a maioria os gestores adjuntos (exceção para a UEB 1 em que a gestora Priscila estava de posse do documento) afirmaram que este documento ficava sob a guarda do gestor geral, sendo, portanto, atribuição e somente do conhecimento dele.

As UEB 3 e UEB 4 não apresentaram de forma alguma seus respectivos PPP, apesar da insistência das várias ligações telefônicas e visitas realizadas. O gestor da UEB 7 possuía o documento digitalizado no computador, mas também não o disponibilizou para leitura (o próprio gestor fez a leitura da visão e missão escolar indicando que contemplava o paradigma inclusivo).

Somente obteve-se acesso aos documentos disponibilizados por 4 escolas das 7 estudadas. A UEB 1 apresentou o documento que datava de 2003 e, segundo a gestora adjunta Priscila, a equipe escolar estava se mobilizando para sua atualização.

A UEB 6 apresentou o PPP impresso permitindo a leitura. Porém, a gestora geral Dorcas pontuou que, na rede municipal de São Luís, o PPP tem

“validade” de 4 anos, devendo ser avaliado e atualizado ao fim deste prazo. O documento apresentado era datado de 2011 sendo que, sua vigência foi até 2015 e, assim, também estava em processo de reformulação com a coordenadora e professores.

As UEB 2 e UEB 5 também apresentaram o documento impresso e permitiram a leitura, onde constatou-se que os PPP apresentados contemplavam o paradigma da inclusão de maneira geral, sem nem mesmo mencionar algo referente à educação de estudantes público-alvo da educação especial.

A UEB 2, que atende a educação infantil e possui uma sala de recursos para oferecer o AEE para as crianças incluídas da própria dela mesma e das escolas públicas das comunidades adjacentes, não faz menção a este atendimento como parte da escola e, portanto, institucionalizado conforme a Nota Técnica Conjunta nº 02/2015 MEC/SECADI/DPEE e mesmo a Resolução CNE/CEB nº 04/2009 que entende que “[...] tanto o AEE, como os demais serviços oferecidos pela creche ou pré-escola, passam a ser institucionalizados, organizados com o conhecimento e a participação de toda a equipe pedagógica.” (BRASIL, 2009, p. 4).

A não institucionalização do AEE no PPP das escolas evidencia que este atendimento pode não ser percebido com parte do todo escolar e importante aliado à organização da escola na perspectiva inclusiva, mas uma atividade à parte de incumbência unicamente da professora da sala de recursos e do setor da SAEE.

Apesar de não haver resistência dos gestores indicadas em suas falas à implantação deste espaço nas escolas, o tratamento atitudinal se assemelha ao dado às extintas classes especiais, onde os estudantes ocupavam um espaço da escola, mas ficavam segregados da participação e acesso comum.

Em conformidade a esta linha de pensamento, Dublante (2011) pondera em seu estudo sobre as práticas de gestão na rede municipal, que o PPP, no ver das gestoras pesquisadas, são cientes de sua importância como instrumento norteador das ações e atividades desenvolvidas no contexto escolar, inclusive considerando, em sua construção, a realidade escolar.

Contudo, as práticas de gestão têm apontado no sentido oposto, conforme constatamos no estudo presente.

O mesmo autor ainda enfatiza:

Nesse sentido, não deve ser imposto, ou construído por pessoas que estão

alheias à dinâmica escolar, nem tampouco esquecido nas gavetas dos gestores e servirem apenas para consulta por parte de quem desenvolve algum trabalho na área de gestão. Ressalta-se que sem o PPP a escola também funciona, porém, sem uma orientação política, sem a definição de prioridades, muitas vezes até mesmo sem que os sujeitos percebam as situações concretas do processo ensino-aprendizagem e das demais esferas relativas à gestão. (DUBLANTE, p. 136, 2011).

O PPP configura-se, portanto como um espelho que reflete a imagem que se tem e projeta o que se quer de forma clara a todos que compõem a escola, sendo um instrumento de gestão escolar imprescindível à articulação e ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Ainda neste quesito, da construção do PPP, a gestora da SAEE destacou que a equipe técnica multidisciplinar que compõe o setor se disponibiliza, principalmente no período do calendário letivo correspondente às jornadas pedagógicas, quando é possível reunir todos os funcionários da escola, para assessorar e contribuir nas discussões concernentes à imprimir uma perspectiva mais incluyente à identidade da escola.

e) Principais dificuldades vivenciadas pelo gestor da escola inclusiva

Durante as entrevistas com os gestores e com a Superintendente da SEMED, questionou-se ainda sobre entraves encontrados na escola inclusiva para a efetivação das ações administrativas e pedagógicas que contemplem os estudantes público-alvo da educação especial. A questão proposta foi a seguinte:

1) Quais as dificuldades vivenciadas por você, gestor, na escola inclusiva?

Ainda que essas dificuldades tenham sido pontuadas em outras questões e muito mais enfatizadas no posicionamento de alguns gestores, a maioria dos entrevistados especificou que, no cenário educacional e político da atual administração municipal, estas dificuldades têm se acentuado com a falta de investimentos, de planejamento organizacional e de recursos tanto financeiros como didático-pedagógicos.

Quadro 10 - Dificuldades da escola inclusiva

DIFICULDADES DA ESCOLA INCLUSIVA			
Item	Gestores que abordaram	Qtde.	%
Atendimento insuficiente pela SAEE	Madalena, Paulo, Mateus, Ester, Eva, Maria	6	46,15
Falta de profissionais de apoio	Eva, Ester, Maria. Madalena, Paulo, Dorcas	6	46,15
Despreparo do professor	Eva, Priscila, Ester, Maria, Marta	5	38,46
Resistência dos professores à inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial	Priscila, Ester, Rute e Paulo	4	30,07
Falta de recursos didáticos	Eva, Ester, Paulo e João	4	30,07
Infrequência dos estudantes público-alvo da Educação Especial na SR/AEE	Mateus, Ester, Marta	3	23,07
Omissão da família	Maria e Marta	2	15,38
Condições de trabalho precárias	Ester e Eva	2	15,38

Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

No quadro 10, constata-se que essas dificuldades são de natureza diversa e abrangem questões que estão para além do âmbito escolar, sendo que, as que concentraram maior número de indicação são as que se referem ao apoio especializado ao trabalho realizado na escola.

Por este apoio especializado, os gestores especificaram principalmente o “atendimento insuficiente pela SAEE” (46,15%) e a “falta de profissionais de apoio” (46,15%) nas escolas, ressaltando que somente a presença da SRM e/ou o AEE na escola, não são suficientes para abranger as várias demandas e questões concernentes ao acesso ao saber.

Uma situação que pode contribuir para esclarecer a questão relaciona-se a infrequência na SRM. Quando questionados pelos gestores e/ou professores, os familiares responsáveis pelos estudantes matriculados para este atendimento, alegam dificuldades para levá-los por justificativas como: a distância entre a residência e a SRM, falta do cartão de “passe livre” para transporte coletivo, falta de um familiar que possa auxiliar o estudante no deslocamento, a distância entre a escola de matrícula regular e a do AEE (quando são escolas diferentes), dentre outras.

Retomando a questão da falta de profissionais de apoio citada pelos

gestores, a superintendente da SAEE, professora Dalvina Amorim Ayres, reconhece que essa é uma das demandas mais recorrentes ao seu setor, a solicitação de cuidadores e de acompanhamento técnico.

A maior demanda dos gestores era cuidadores e também, às vezes, eles demandam a ausência do técnico. Porque para o gestor, por ele, era o ideal que o técnico esteja na escola toda semana ou, até mesmo, duas vezes na semana. Mas isso não é possível pelo quantitativo de escolas que o técnico tem. Hoje ele tem na faixa de 12 escolas, mas com alguns de licença, tem alguns com 22, 24 escolas. Essa é a realidade da SAEE. E os cuidadores que eles pedem demais, esperamos que com o concurso a gente venha suprir e diminuir o quantitativo de escolas para serem atendidas em tempo hábil. (Superintendente da SAEE Dalvina Amorim Ayres, informação verbal)

Em outro ponto deste estudo, foi discorrido sobre a relação de dependência das escolas em relação ao apoio técnico disponibilizado pela SAEE, o que deveria ser um suporte pontual para a implementação da inclusão na rede municipal, torna-se, não raras vezes uma das poucas possibilidades de resolução de conflitos e auxílio para tomada de decisões.

Sobre a solicitação de profissionais cuidadores, o concurso mencionando pela gestora é o do edital número 1 de 28 de setembro de 2016, com processo em andamento, com o cargo em nível médio acrescido de formação de 40 horas/aulas em primeiros socorros e curso básico de informática.

No entanto, atualmente esta demanda está sendo suprida, ainda que não na sua totalidade, com a contratação temporária de profissionais cuidadores para atuarem nos turnos matutino e vespertino junto aos estudantes que apresentam limitações com o auto cuidado, na alimentação, na mobilidade e atenção (geralmente estudantes diagnosticados com alguns quadros de autismo, paralisia cerebral, dentre outros).

A gestora Eva assevera em seu ponto de vista que, além da carência de profissionais para o suporte à inclusão nas escolas, é indispensável considerar os que já estão no processo, todavia se ressentem da falta de saberes para uma ação efetiva e includente.

Faltam profissionais que acompanhem os alunos da inclusão, uma metodologia que favoreça esse desenvolvimento das competências das crianças. Nós já recebemos aqui na escola crianças cegas...a escola sempre recebe, procura saber mais, mas fica a desejar. Ainda nos falta muito conhecimento, muitas informações. (Gestora geral Eva, informação verbal).

A alegação de “despreparo do professor” (38,46%) e, por conseguinte, sua resistência em receber um estudante com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação para inclusão ainda é um fator que se destaca na percepção dos gestores. Contudo, os mesmos citaram que as formações e cursos oferecidos sistematicamente pela SEMED por intermédio da SAEE tem contribuído para redução desse comportamento.

Por outro lado, tal resistência tem sido justificada por outros fatores apontados no quadro anterior como limitantes da atuação do professor como: condições precárias de trabalho, falta de recursos didáticos e ainda a necessidade de conhecimentos mais pedagógicos da área, superlotação das salas de aula, como bem ressalta o posicionamento.

Uma sala de aula para educação inclusiva, ela tinha que ser uma sala que tivesse uma condição, para a criança se sentir bem, sem tá aquele monte de alunos. Deveria ter uma faixa de uns 20 alunos no máximo e aqui não. A gente tem 30, 35, 40 alunos. A gente não pode dizer assim: “não vai”, porque no momento que você fala para uma mãe que não tem vaga, você exclui e a escola não trabalha a inclusão? É super difícil porque a gente precisa disso, de buscar, ou melhor, pedir a Deus que um dia tenha realmente esse..., que a educação tenha essa visão, que a gente até hoje não tem. A gente acha que é só colocar, colocar, colocar, principalmente nós que trabalhamos nessa parte municipal, estadual e fica mais difícil ainda. Acho que é a falta de gestão né? Falta de gestão não nossa, mas de falta de gestão de quem realmente precisa fazer acontecer e não acontece. (Gestora Adjunta Eva, informação verbal).

Cada um desses fatores desdobra-se em outros que convergem para questões de uma administração pública no nível macro que contemple desde aspectos estruturais das escolas, às questões de política salarial, à própria organização de um planejamento da rede, como já foi mencionado anteriormente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa foi desenvolvida tendo-se como foco a atuação do gestor escolar na articulação de saberes e fazeres que contribuíssem (ou não) para a construção de uma escola que tenha nos princípios apregoados pelo paradigma da inclusão, sua base de organização e funcionamento.

Neste sentido, as concepções de ser humano, de educação, de gestão e de inclusão norteiam as decisões tomadas, as atitudes dos sujeitos que convivem neste ambiente concebido como inclusivo, que precisa ser basilar para estabelecimento de uma cultura de respeito, antes à condição cidadã e, como tal, busca garantir o acesso à educação como fator de justiça social e direito humano assegurado por amplo arcabouço legal nacional e até internacional.

No contexto em voga, a escola tem, na gestão escolar, um importante meio que, através de uma prática comprometida com valores democráticos, pode tanto contribuir para que o modelo tradicional de educação que atende à perspectiva da reprodução do status que da sociedade capitalista, como pode estabelecer uma prática educacional para a transformação social rompendo com a manifestação da exclusão, consubstanciada para contemplar todos promovendo a inclusão, inclusive as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Sua efetivação, contudo, torna-se um alvo mais incisivo em meados da primeira década deste milênio, sendo expressa na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) definindo como público-alvo pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Embora, tendo emergido de uma concepção de inclusão que buscasse abranger todos os excluídos sociais, caracterizou-se inicialmente como um movimento focalizado na educação e, a partir daí, tem alcançado demais instituições e esferas sociais.

No entanto, a escola tem sido o local de materialização das políticas direcionadas à inclusão, sendo um território que, ao se usar a lente da pesquisa para que se amplie a visualização das complexas engrenagens que possibilitam o seu funcionamento, constata-se que são movidas pela energia gerada na contradição dos interesses de projetos sociais ambivalentes e antagônicos: de um lado, há aqueles que reproduzem a manutenção da conjuntura posta e, de outro, a luta por

reordenamento social mais justo.

Neste contexto, tem-se os gestores escolares que ao desenvolverem ações de cunho administrativo-pedagógicas, podem contribuir para que o paradigma da inclusão seja uma realidade mais palpável neste âmbito, possibilitando o acesso não somente ao espaço escolar, mas também aos saberes socialmente acumulados e reconhecidos como bens comuns.

A inclusão deve ser concebida, portanto, como possibilidade de emancipação humana, superando-se criticamente a ideia de equidade/igualdade muito propagada a partir dos documentos internacionais que se servem aos interesses do capital sem, contudo, descartá-lo de todo, mas garantir igualdade de direitos mediante condições diferenciadas de acesso a estes mesmos direitos.

Uma postura menos técnico-científica e mais sócio-crítica assumida na prática da gestão escolar possibilita que se avance nas questões relacionadas ao âmbito administrativo e se adentre as práticas educacionais, através das relações entre o os sujeitos do contexto escolar. Ressalta-se que tais práticas não ocorrem descoladas de um processo histórico que constitui a organização escolar como constitui o próprio gestor escolar.

O presente estudo contribuiu para apontar as principais concepções que permeiam o conjunto ideológico dos gestores escolares da rede municipal de São Luís/MA que consubstanciam os seus valores, noções, saberes e fazeres acerca da inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial. A concepção de inclusão ressaltada, indica que ainda há ranços do paradigma integracionista, mas há um esforço que aponta para a implementação de uma rede inclusiva.

Como nível de consciência cada vez mais próximo da perspectiva inclusiva, os gestores educacionais têm buscado desenvolver ações que favoreçam o acesso a todos os estudantes ao espaço e saber comum escolar mediante ações de conscientização da comunidade escolar, acompanhamento / orientações às famílias dos estudantes incluídos, organização prévia da escola para realizar a inclusão dirimindo os impactos para professores e estudantes, além do engajamento da equipe escolar.

Os resultados já começam a despontar positivamente em algumas experiências e em outras ainda se restringem à socialização do estudante com deficiência, imprimindo a escola um espaço de convivência plural que contribui para a formação de cidadãos mais tolerantes com respeito ao que lhe é diferente e

diverso.

Os instrumentos de gestão pesquisados, o PPP e PDE/PDDE, ainda apontam para a necessidade de que a atividade gestora torne-se mais democrática e menos centralizada na figura do gestor escolar, ampliando as oportunidades de participação dos segmentos que compõem o universo escolar estabelecendo uma relação mais dialógica na resolução das questões escolares, inclusive refletindo na formação autônoma e crítica dos educandos e educadores.

Dentre os principais entraves apresentados no processo, denuncia-se a carência de profissionais especializados na escola para servir de suporte à prática pedagógica, a aquisição de saberes instrumentais no campo da Educação Especial que contribuam para tomadas de decisões no âmbito da gestão escolar, articulação entre gestão e equipe pedagógica em busca de metodologias que possibilitem o amplo acesso ao currículo escolar, suporte mais regular da equipe da SAEE na escola, formação para os professores, recursos didáticos-pedagógicos, dentre outros.

Para além das questões aqui apresentadas, estudos posteriores podem ser desenvolvidos a fim de apontar para a formação dos gestores escolares na consubstanciação de um fazer administrativo-pedagógico mais consciente e que contemple as questões da inclusão, do acesso curricular e da aprendizagem por estudantes público-alvo da Educação Especial.

Reconhece-se que a presente pesquisa respondeu ao problema inicial proposto, demonstrando as várias possibilidades de atuação dos gestores escolares somando forças para a materialização da política de educação inclusiva nas escolas estudadas, podendo-se constatar a democratização do ensino, mesmo que insuficiente, na rede que prima pelo acesso de todos à educação.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Helena Machado de Paula; SILVA, Tathyana Gouvêa da. O diretor frente ao processo de exclusão escolar. In: MARIN, Alda Junqueira; BUENO, José Geraldo Silveira (Orgs.). **Excluindo sem saber**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010.

ALCÂNTARA, Ramon Luís de Santana. **A ordem do discurso na educação especial**. São Luís: EDUFMA, 2013.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Regulação da educação básica no Brasil a partir de programas federais. In: GOMES, Alfredo M. **Políticas públicas e gestão da educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

BASTOS, Diane Selene Tougino; MACHADO, Graças de Maria Belo Lima; FERREIRA, Rosane da Silva. Tentativa de inclusão: a legitimação de uma escola para todos. In: MAZZINI, José Eduardo; CAMPELLO, José Erasmo (Orgs.). **Educação especial**. (Coleção Prata da Casa). São Luís: Imprensa Universitária, 1999.

BOAVENTURA, Roberta Silva. **A gestão escolar na perspectiva da inclusão**. 2008.122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília (DF): Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008a.

_____. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília (DF): MEC, 1996.

_____. **Nota técnica número 02/2015**. Brasília: MEC/SECADI/DPEE. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/548/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

_____. **Resolução CNE/CEB número 04/2009**. Brasília: MEC/SECADI, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2015.

_____. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade: documento orientador**. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>>. Acessado em: 21 maio 2016.

_____. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 21 jan. 2015.

_____. **Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Secretaria de Educação Especial. Brasília (DF): MEC/SEESP, 2001.

_____. **Resolução n. 02 de 11 de setembro de 2001.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

_____. **Marcos políticos-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva/Secretaria de Educação Especial.** Brasília (DF): Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acessado em: 03 abr. 2015.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acessado em: 03 de abril de 2015.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SECADI, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 04 ago. 2015.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira:** questões conceituais e de atualidade. São Paulo: EDUC, 2011.

_____. Políticas de escolarização de alunos com deficiência. In: MELETI, Sílvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira (Orgs.). **Políticas de escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.

CAIADO, Katia Regina Moreno; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Programa educação inclusiva: direito à diversidade – uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. **Rev. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 303 – 315, maio/ago, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022009000200006&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 21 jul.2015.

CAIADO, Katia Regina Moreno (org.). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência.** São Carlos, SP: EdFSCar, 2013.

_____. **Aluno com deficiência visual na escola:** lembranças e depoimentos. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

CAMPOS, Nadjá Fonseca da Silva Cutrim. **A gestão da política educacional no cotidiano da escola:** perspectiva democrática da atuação do conselho escolar no município de São Luís-MA. 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Maranhão. Programa de pós-graduação em Educação. São Luís, 2011.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil**. 2006. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de. Professores da educação especial: aspectos da política educacional maranhense. In: SILVA, Marilete Geralda da; CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de (Orgs). **Faces da inclusão**. São Luís, EDUFMA, 2010. (Série Diálogos Contemporâneos).

CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de; SOUSA, Andrea de Jesus Lemos. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva e os planos de educação. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 5, n. 14, p.73-83, maio/ago. 2015. Disponível em: <ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/download/3773/2748>. Acesso em: 20 abr. 2016.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Políticas públicas de educação e formação de professores: experiências de inclusão dos alunos com deficiência na escola pública. In: CHAVES, Iduína Mont'Alverne; COSTA, Valdelúcia Alves da; CARNEIRO, Waldeck (orgs.). **Políticas públicas de educação: pesquisas em confluência**. Niterói: Intertexto, 2009b.

COSTA, Waldirene Aparecida Oliveira da. **A escola pública frente às reformas educacionais: desafios da gestão democrática na rede pública estadual de São Luís do Maranhão**. 2012. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Maranhão. Programa de pós-graduação em Educação. São Luís, 2012.

CROCHÍK, José Leon; et al. **Inclusão e discriminação na educação escolar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

DEMO, Pedro. **O charme da exclusão social**. Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção polêmicas do nosso tempo). 61p.

DUBLANTE, Carlos André Sousa. **Gestão escolar: fundamentos e práticas da rede municipal de São Luís-MA**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2009.

_____. **Gestão escolar: fundamentos e práticas no contexto das escolas públicas**. São Luís: EDUFMA, 2011.

FONSECA, Marília; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. A educação fundamental nos planos plurianuais de governo (1991 – 2010): primazia do mercado ou dos direitos sociais? In: BACKES, José Licínio; OLIVEIRA, Regina T. Cestari de; PAVAN, Ruth. **Políticas educacionais, currículo e diversidade cultural na educação básica**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília (DF): Liber Livro,

2012.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. **A administração escolar analisada no processo histórico**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

FREITAS, S. N. O direito à educação para a pessoa com deficiência: considerações acerca das políticas públicas. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 221-228.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 216 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2004.

_____. **Política e gestão da educação especial nos anos 2000: a lógica gerencial**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/300.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2016.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A emergência do termo “Sistema Educacional Inclusivo” e suas implicações na política educacional brasileira. In: **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1412-0.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2016.

GEIGER, Paulo (Org.). **Caldas Aulete: dicionário escolar da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

HORA, Dinair Leal da; SANTOS, Terezinha de Fátima A. Monteiro dos. (Orgs.). **Políticas educativas e gestão educacional**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. São Paulo: Autores associados, 2004.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justificada a inclusão excludente. **Rev. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1153 – 1178, out. 2007.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra (Orgs.). **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São

Paulo: Heccus Editora, 2013.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Série Cadernos de Gestão.

MARTINS, José do Prado. **Gestão educacional**: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

MARIN, Alda Junqueira; ALBUQUERQUE, Helena Machado de Paula. Facetas de formas de organização escolar e a presença da exclusão na escola. In: MARIN, Alda Junqueira; BUENO, José Geraldo Silveira (Orgs.). **Excluindo sem saber**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2001.

MELO, Hilce Aguiar. **O acesso curricular para alunos(as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino**: a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para análise. 2008. São Luís: Dissertação de Mestrado em Educação UFMA, 2008.

MELO, Hilce Aguiar; FERREIRA, Rosane da Silva Ferreira. A Experiência da Gestão Político-Administrativa da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA. In: ROTH, Berenice Weissheimer (Org.). **Experiências educacionais inclusivas**: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>>. Acessado em: 28 maio 2016.

MENDES, Eniceia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Rev Brasileira de Educação**. V. 11, n. 33, set./dez., 2006.

MINTO, Watanabe. A administração escolar no contexto da Nova República e do Neoliberalismo. In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (Orgs.). **História da administração escolar no Brasil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, Danilo B. de; CORREIA, Luís Miranda; RABELLO, Roberto Sanches. A noção de educação inclusiva nas políticas educativas no Brasil e Portugal. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO, Teófilo Alves Filho (Orgs.). **Educação Especial em contexto inclusivo**: reflexão e ação. Salvador: EDUFBA, 2011.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; SENNA, Ester. Educação básica no primeiro

decênio do século XXI: entre a política de inclusão e a efetivação de direitos sociais. In: BACKES, José Licínio; OLIVEIRA, Regina T. Cestari de; PAVAN, Ruth (Orgs.). **Políticas educacionais, currículo e diversidade cultural na educação básica**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix (Orgs.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: 2013.

_____. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**. v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

_____. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para a educação especial. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia (Orgs.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

QUIXABA, Maria Nilza Oliveira. **Práticas inclusivas na escola: o que faz sentido para os(as) alunos(as) com deficiência?**. 2011. 156f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2011.

RAPÔSO, Maria da Conceição Brenha. Inclusão social, ideologia e educação. In: SILVA, Marilete Geralda da; CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de (Orgs.). **Faces da inclusão**. São Luís: EDUFMA, 2010.

SANTOS, Regina Rita da Silva. **Gestão escolar para uma escola inclusiva: conquistas e desafios**. 2011. 90 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2011.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados: 2013.

SIEMS-MARCONDES, Maria Edith Romano; CAIADO, Katia Regina Moreno. Educação especial: da filantropia ao direito à escola. In: CAIADO, Katia Regina Moreno (Org.). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

SILVA, Kélia Rachel Alves da Silva. **Políticas para inclusão de alunos com deficiência**: um estudo na UEB Profº “Rubem Teixeira Goulart”. 2012. 103f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) - Sistema Integrado de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.

SILVEIRA, Tânia Balthazar da; SANTOS, Jaciete Barbosa dos; SILVA, Luciene M^a. da. Percepções de mães de alunos com deficiência sobre a inclusão e o preconceito no ambiente escolar. In: SILVA, Luciene Maria da; SANTOS, Jaciete Barbosa dos (Orgs.). **Estudos sobre preconceito e inclusão educacional**. Salvador: EDUFBA, 2014.

SÃO LUÍS. **Relatório de gestão da SEMED – 2015**. São Luís, 2015a. Disponível em: <http://www.agenciasaoluis.com.br/midias/anexos/1674_anexo_educacao.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2016.

_____. **Plano Municipal de educação de São Luís/ 2016 -2025**. São Luís, 2015b.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Paulo Roberto de Jesus. **Política de formação de professores e inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2012. 140 f. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva**: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão. Dissertação (Mestrado em Educação). 2004. 207 f. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acessado em: 03 abr. 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 2013. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

ZWETSCH, Pamalomid. **Políticas de educação inclusiva**: cenas da implementação a partir da voz de gestores municipais de Pelotas/RS. 2011. 135 p. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul. Porto Alegre, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Mestranda: **Janaina Teles Pereira Santos**

Título da pesquisa: A gestão escolar na construção de uma escola inclusiva: fundamentos e práticas na rede de ensino municipal de São Luís/MA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A aluna Mestranda Janaina Teles Pereira Santos do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, está desenvolvendo um estudo sobre a gestão das escolas inclusivas em São Luís – Maranhão.

Para coleta dos dados, acerca da temática desse estudo, serão realizadas entrevistas semiestruturadas que sustentarão a sua empiria, dados estes que serão utilizados para compor resultado deste trabalho. Desta forma, a pesquisa não oferece riscos à saúde, nem desconforto às agentes envolvidas.

Outrossim, elas terão a liberdade de impedir que suas informações sejam omitidas em qualquer momento, sem nenhum prejuízo à continuidade do estudo. Fica também garantida a confidencialidade, sigilo, privacidade das informações coletadas.

Assinatura da pesquisadora responsável

Declaro que li as informações supra acerca do estudo e que me sinto perfeitamente esclarecida sobre o seu conteúdo, assim como não sofrerei riscos e nem benefícios. Participo por minha livre vontade da pesquisa, cooperando com a coleta de dados para o seu bom termo.

São Luís - MA, ____/____/____

Assinatura do(a) participante da pesquisa

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES ESCOLARES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1 Nome: _____

1.2 Sexo: () M () F

1.3 Formação inicial (graduação e pós-graduação):

1.4 Possui formação na área da Educação Especial (cursos de curta e/ou de longa duração)? Se sim, quais?

1.5 Situação funcional na rede municipal:

1.6 Tempo de atuação no magistério:

1.7 Tempo de atuação como gestor(a) de escola:

2. O que você entende por educação inclusiva para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?

3. Como você vê a inclusão de forma geral, no ensino regular?

4. Você considera sua escola inclusiva? Por quê?

5. Como foi para você receber na escola estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?

6. A sua escola se preparou para receber estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?

9. Houve alguma providência para auxiliar o trabalho do professor e/ou de outros

profissionais com estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação? Quais?

10. A escola dispõe de outros profissionais para dar suporte a inclusão?
11. Você tem suporte/orientação de algum outro órgão ou de profissionais externos à escola?
12. Como a gestão escolar pode contribuir para a inclusão?
13. Quais as dificuldades vivenciadas por você na escola inclusiva?
14. Como você avalia os resultados escolares dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação? Comente.
15. O Projeto Político Pedagógico contempla a educação inclusiva? De que maneira?
16. A sua escola desenvolve o PDE/PDDE?
17. Como o PDE/PDDE contempla a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação?

OBRIGADA POR SUA ATENÇÃO E COLABORAÇÃO!

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM SUPERINTENDENTE DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – SAEE DA SEMED - REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS

1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1 Nome: _____

1.2 Sexo: () M () F

1.3 Formação inicial (graduação e pós-graduação):

1.4 Possui formação na área da Educação Especial (cursos de curta e/ou de longa duração)? Se sim, quais?

1.5 Situação funcional na rede municipal:

1.6 Tempo de atuação no magistério:

1.7 Tempo de atuação como gestor(a) de escola:

2 A Superintendência da Área de Educação Especial - SAEE dá suporte ao trabalho dos gestores escolares para inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas de que forma?

- 3 Na sua opinião como o gestor escolar pode ajudar a promover a inclusão nas escolas?
- 4 Quais programas e projetos tem-se implementado na sua gestão?
- 5 Existem programas e projetos específicos para gestores?
- 6 Quais demandas das escolas os gestores escolares costumam apresentar para secretaria?
- 7 Quantos cuidadores ficaram por escola?
- 8 A SAEE participa da construção do projeto político-pedagógico e do PDDE nas escolas?

OBRIGADA POR SUA ATENÇÃO E COLABORAÇÃO!