

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA- LICENCIATURA

Kely Adriana Kisielevski

**A GESTÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:  
estudo de caso da rede municipal de ensino de Porto Alegre**

Porto Alegre  
1º semestre  
2014

**Kely Adriana Kisielevski**

**A GESTÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:  
Estudo de caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**

Trabalho apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia - Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

**Orientadora: Prof.a Dr.a Liliana Passerino**

**Porto Alegre  
1º Semestre  
2014**

## RESUMO

A inclusão na escola torna-se a cada dia uma realidade palpável abrangendo a sala de aula, o atendimento educacional especializado, a sala de recursos, a formação de professores, entre outros aspectos relacionados com a inclusão. Porém, há um setor que é central no funcionamento e na articulação da política pública e sua execução: o gestor. A gestão é o elo que executa, implementa e adéqua a escola às políticas públicas de esferas federal, estadual e/ou municipal. Neste contexto, o presente estudo problematiza a gestão na Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre, na perspectiva inclusiva a partir da visão dos gestores de três escolas. O objetivo foi compreender que políticas de inclusão vêm marcando, o espaço escolar e como os gestores se articulam e enfrentam esses desafios. Para compreender a complexidade dessa gestão discuto a dualidade inclusão-exclusão pela óptica educacional no intuito de pensar sobre as mudanças na política educacional em contexto nacional, e dinamizo, em alguma medida, como contribuíram para a construção de uma gestão democrática e participativa. Metodologicamente, utilizei o estudo de caso, com entrevistas semi-estruturadas da equipe diretiva das escolas selecionadas, complementadas com documentos oficiais disponíveis. A análise permitiu lançar um olhar sobre o “ser gestor” num processo inclusivo, as singularidades de cada gestão no direcionamento das práticas inclusivas e as potências de uma rede que se constrói como inclusiva.

Palavras-chave: Gestão. Inclusão. Educação inclusiva.

## SUMÁRIO

<b>1. Inquietações Iniciais.....</b>	<b>5</b>
<b>2. Problematizando a Questão.....</b>	<b>6</b>
<b>3. Por Dentro da SMED.....</b>	<b>8</b>
<b>4. A Inclusão: Caminho de Muitas Mãos.....</b>	<b>10</b>
4.1 Conceitualizando a Inclusão.....	10
4.2 Marcos Políticos e Legais da Inclusão no Brasil.....	13
4.3 Inclusão como Política de Estado.....	16
4.4 Escola Regular, Escola Especial.....	18
<b>5. Sobre a Gestão.....</b>	<b>22</b>
5.1A Descentralização do Poder e a Gestão Democrática na Escola Brasileira.....	22
5.2 A Eleição de Diretores como Processo Democrático.....	23
5.3 A gestão no Município de Porto Alegre.....	24
5.4 O que Significa ser Gestor na Educação Inclusiva?.....	25
<b>6. Métodos de Pesquisa.....</b>	<b>27</b>
<b>7. Análise e discussão: O que Dizem os Gestores?.....</b>	<b>30</b>
7.1 Programas e Ações do Governo.....	30
7.2 Suporte Legal SMED.....	33
7.3 Formação de Professores.....	38
7.4 Estratégias e Metodologias.....	42
7.5 Posições e Participação.....	44
7.6 Ações Futuras.....	47
<b>8. Considerações Finais ou Ainda Iniciais?.....</b>	<b>49</b>
<b>9. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>51</b>
<b>10. APÊNDICES.....</b>	<b>54</b>

## 1. Inquietações Iniciais (sobre o olhar)

“O mundo é salvo todos os dias por pequenos gestos. [...] o mundo é salvo por um olhar. Que envolve, e afaga. Abarca. Resgata. Reconhece. Salva. Inclui.” (BRUM, 1999)

Olhar, implica perceber aquilo que nem sempre é óbvio, mas que está ali, gritante, pedindo apenas um pouco de sensibilidade de quem vê.

Esse pequeno trecho acima é o excerto da crônica História de um Olhar, da escritora gaúcha Eliane Brum. A crônica fala da história do olhar da professora Eliane para o rapaz Israel. “Imundo, meio abilolado, malcheiroso [...]”. Fala sobre como o olhar da professora conseguiu capturar esse rapaz, desacreditado, e trazê-lo para dentro da escola, retifico, não só trazê-lo, mas fazê-lo parte da escola. “[...] a cada dia dava um passo para dentro do olhar. E, quando perceberam, Israel estava no interior da escola. [...]Com meio corpo dentro do olhar da professora” (BRUM, 1999)

Ainda no início do curso de Licenciatura em Pedagogia pela UFRGS no ano de 2011, pude vivenciar, em umas das primeiras experiências em sala de aula em uma escola particular de educação infantil no município de Porto Alegre, com crianças então de 2 anos, minha primeira experiência de educação inclusiva, que por sinal veio em dobro, dois alunos na mesma turma, que embora pequenos, começaram a me inquietar, devido aos seus comportamentos peculiares com relação aos demais colegas da mesma idade.

Percebendo que havia algo diferente e importante naquela situação, procurei dentro da escola, suporte para falar sobre minhas especulações, talvez apresentar às famílias minhas desconfianças. Como era auxiliar de turma, conversei com a professora titular, e depois de perceber que a inquietação era compartilhada, decidimos pedir auxílio à psicóloga da escola, que nos orientou a expôr toda a situação para a equipe diretiva.

Na sala da direção, traçamos estratégias juntamente com a psicóloga, para decidir como apresentar às famílias a situação, de uma forma acolhedora e compreensível, e não rotuladora, principalmente porquê, embora pudéssemos observar vários sinais e comportamentos diferentes nestes dois alunos, não tínhamos autoridade muito menos conhecimento suficiente para realizar nenhum

diagnóstico.

Desde o momento em que os casos foram expostos à equipe diretiva, foram intensas as movimentações na sala de direção. Encontros com as famílias, muitas vezes emocionados, conversas com a professora titular da turma, com a psicóloga, e aos poucos outros profissionais começaram a aparecer na escola, neurologistas, neuropsicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, todos envolvidos pelo mesmo olhar.

A oportunidade de participar ativamente de toda esta movimentação, fez com que aumentasse em mim o interesse pela educação inclusiva, não somente pelo atendimento a estes alunos, que apresentavam demandas diferentes das demais crianças, e para as quais me vi totalmente despreparada e às vezes desamparada, pois a equipe da escola também não sabia como agir em determinadas situações. Mas também me interessava observar a forma como a equipe diretiva agia perante essa novidade tão delicada.

## **2. Problematizando a Questão**

Nas últimas décadas, foram intensos os estudos e debates acerca da necessidade e da importância de inclusão dos alunos com deficiência na rede pública e regular de ensino. Apoiados em leis, portarias e decretos, explorados mais profundamente ao longo deste trabalho, a inclusão hoje faz parte da realidade das escolas regulares de todo o país, garantida pelo artigo 4º da LDB 9394/96, que declara

[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino[...] (BRASIL, LDB 9394/96)

Embora hajam hoje vários decretos e portarias que determinam as circunstâncias e condições para que a inclusão ocorra, ainda são poucas as menções em documentos oficiais acerca do papel e atuação do gestor neste processo, e também com relação à adequação das escolas e preparo dos professores para o cumprimento dessa determinação. A maioria das atribuições encontradas em documentos oficiais, referem-se diretamente a atuação dos professores e a organização das redes e sistemas de ensino na efetivação desta proposta, ficando subentendido o papel e até mesmo a importância do gestor neste

processo.

Embora a função de gestor seja temporária, visto que o gestor pode assumir apenas duas candidaturas de três anos, sendo uma vez na função de diretor, e outra na de vice, é uma função compartilhada pela maioria dos docentes em algum momento de suas carreiras, o que faz dessa atribuição uma responsabilidade de todos da equipe escolar, tanto na escolha dos novos gestores, como na elaboração e cumprimento de suas propostas, visando o bom funcionamento da escola.

Tratando da atribuição do gestor especificamente num ambiente inclusivo, concordo com as palavras SAGE (1999), quando afirma que

O gestor deve ser o principal revigorador do comportamento do professor que demonstra pensamentos e ações cooperativas a serviço da inclusão. É comum que os professores temam inovação e assumam riscos que sejam encarados de forma negativa e com desconfiança pelos pares que estão aferrados aos modelos tradicionais. O diretor é de fundamental importância na superação dessas barreiras previsíveis e pode fazê-lo através de palavras e ações adequadas que reforçam o apoio aos professores. (SAGE,1999, p. 138)

Partindo desta convicção, acerca da relevância do papel do gestor na efetivação da proposta inclusiva, o objetivo deste trabalho, é buscar compreender de que forma a gestão escolar busca apoiar e desenvolver os processos inclusivos na rede regular de ensino de Porto Alegre.

Buscando respostas a este questionamento, realizei um estudo de caso em três escolas da rede pública municipal de ensino fundamental do município de Porto Alegre RS, onde procurei problematizar as seguintes questões, junto aos gestores:

- Quais os suportes legais que o gestor recebe do município especificamente voltados à promoção da educação inclusiva?
- Como o gestor posiciona-se perante os desafios da gestão na educação inclusiva?
- Quais as metodologias utilizadas pelos gestores para afirmar as políticas de inclusão na sua escola: articulação e apoio aos professores, profissionais especializados e contato com as famílias?
- Quais os programas e ações governamentais dos quais os gestores utilizam-se para contribuir e apoiar os processos de inclusão na sua escola, e qual o envolvimento dos gestores na produção dos projetos contemplados?
- De que forma o gestor percebe-se importante no processo de inclusão escolar, como o gestor percebe a sua própria participação neste processo?

- Como o gestor avalia a formação e preparo dos professores para receberem alunos com deficiência?
- Quais as possíveis melhorias elencadas pelo gestor e que poderiam favorecer o processo de inclusão?

Buscando responder, ou ainda provocar mais questionamentos do que estes aqui levantados, o presente estudo traz diferentes seções. Inicialmente são retomadas algumas concepções históricas acerca da infância e escolarização, conceitos de exclusão e inclusão como política pública, dados específicos da RME do município, culminando em uma análise acerca da atuação do gestor frente a todas estas especificidades. Na sequência são analisadas as informações obtidas através das entrevistas realizadas com gestores da RME, articulando suas falas com o que diz a legislação municipal acerca da inclusão. Ao final do estudo, realizo algumas considerações que considero relevantes para o debate acerca da política de inclusão, com foco na RME de Porto Alegre.

Dentre os autores que referenciam este estudo e análises, destaco: Mittler (2003); Carneiro (2007); Craidy (2001); Dourado (2000); Sage (1999); Felipe (2001); Baptista (2004); Dutra (2005); Víctor (2013); Nogueira (2002) e Mendes (2011) por suas importantes contribuições nas minhas reflexões acerca do tema escolhido.

### **3. Por Dentro da SMED**

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED), a tomada de decisão sobre o espaço mais adequado para educação dos alunos com deficiência envolve um processo de avaliação que possui fluxos e critérios distintos em cada nível ou modalidade de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos). Salienta-se que a inclusão destes alunos é determinada por uma avaliação pedagógica, não estando, portanto, condicionada ao diagnóstico médico (CID).

Desta forma, em uma turma de anos iniciais, podem haver alunos com deficiência com idades diferentes daquelas dos demais alunos e também pode-se apresentar, na mesma sala de aula, alunos com síndromes os deficiências diferenciadas entre si. Os critérios para matrícula dos alunos também seguem principalmente os princípios de acessibilidade e proximidade com as residências, sendo que as escolas devem adaptar-se estruturalmente e profissionalmente para



receber todos os alunos matriculados.

Embora haja o esforço para que todos os alunos sejam matriculados na Rede Municipal de ensino (RME), a educação dos alunos com deficiência pode realizar-se também em escolas especiais, sempre que, em função das condições específicas destes, não for possível a sua inclusão no ensino comum (LDB 9394/96). Nesse sentido, a SMED/POA concebe as quatro escolas especiais

- ❑ EMEEF Elyseu Paglioli;
- ❑ EMEEF Luiz F. Lucena Borges;
- ❑ EMEEF Lygia Morrone Averbuck
- ❑ EMEF Tristão Sucupira Vianna

além da escola bilíngue de surdos como espaços de escolarização inclusivos.

Nestas escolas, a proposta pedagógica é promover os alunos através da educação por ciclos: I Ciclo: de 6 a 10 anos, II Ciclo: de 10 a 15 anos e III Ciclo: de 15 a 21 anos. O modelo de educação ciclada já faz parte do sistema municipal de ensino da rede pública de Porto Alegre sendo adotado gradualmente desde o final dos anos 80, acompanhando várias transformações na educação municipal, e hoje é implementado em todas as escolas da RME.

Esta organização, segundo Baptista (2004), “esteve associada inicialmente a ideais construtivistas, que tiveram efeito na flexibilização dos parâmetros de avaliação dos alunos, principalmente quanto aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita”. (Baptista, 2004, p.201) Segundo o autor, essa proposta também moveu esforços de difusão dos pressupostos epistemológicos sobre aprendizagem e ensino, movendo a comunidade escolar no intuito de repensar a prática educativa. No quesito inclusão, a educação em ciclos, com pareceres descritivos como forma de avaliação de cada aluno, parece favorecer os alunos inclusos, uma vez que ajudam a estabelecer critérios mais uniformes, considerando apenas o aluno como parâmetro de si mesmo.

Além das escolas especiais, a SMED oferece demais serviços de apoio a inclusão, como:

- Salas de Integração e Recursos (SIR):
- Programa de Trabalho Educativo (PTE):
- Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência auditiva e surdos:

- Assessoria de Inclusão às escolas de Ensino Fundamental
- Projeto de Estágio de Apoio à Inclusão
- Formação continuada em Educação Inclusiva:
- Produção de material de apoio à formação continuada de professores:
- União de Cegos do Rio Grande do Sul (UCERGS):

Todas as escolas municipais podem, por dispositivo legal, contar com estes serviços, mediante articulação e agendamento juntamente com a SMED.

Contando com toda a rede de suporte criada pela SMED, o número de alunos com deficiência matriculados na rede municipal de ensino chegou a 3.195 alunos, (aproximadamente 6% do total de alunos matriculados na RME) de acordo com dados retirados do SIE – Sistema de Informações Educacionais/PIE/SMED/maio/2010(Fonte SMED). De acordo com o censo escolar de 2013, 2.362 alunos com deficiência estavam matriculados no ensino fundamental, sendo 1341 alunos nos anos iniciais e 1021 alunos nos anos finais, conforme dados do INEP.

É importante ressaltar que os dados e informações apresentadas neste capítulo referem-se a extensa pesquisa realizada acerca da SMED e RME, utilizando o site da Prefeitura Municipal de Porto Alegre e acessando por meio deste, todos os documentos disponíveis acerca da política e legislação municipal para a inclusão, de acordo com orientação da própria SMED.

A verificação destas informações ocorreu em entrevista com os gestores, e a problematização dos resultados obtidos será feita no capítulo *Análises das Discussões: O que dizem os gestores*.

#### **4. A Inclusão: Caminho de muitas mãos**

##### **4.1 Conceitualizando a inclusão**

Ao falar sobre inclusão, é preciso primeiro ter em mente o significado desse conceito tão amplo, e essa significação, faz-se dentro do contexto que pretendo abordar neste trabalho. Procuro aqui, conceitualizar a inclusão dentro do contexto escolar, considerando o paradigma inclusão versus exclusão, recorrente nos discursos sobre o assunto, além de discutir a relação da inclusão com os debates acerca da escola democrática e sociedade igualitária. Consciente da força deste

conceito, faço minhas as palavras de Carneiro (2007) para ilustrar os caminhos a serem traçados nesta seção.

INCLUSÃO: Movimento da sociedade (sociedade inclusiva) voltado para produzir a igualdade de oportunidades para TODOS. Quando focada sob o ângulo individual, a inclusão supõe que cada um tenha a oportunidade de fazer suas próprias escolhas e, em consequência, construir sua própria identidade pessoal e social. (CARNEIRO, 2007, p. 29)

Concordo com as palavras o autor, quando deixa claro em sua definição a fragilidade desse conceito, afirmando que a inclusão *supõe que cada um tenha a oportunidade de fazer suas próprias escolhas*. Supõe, pois ao discutir e legislar sobre algo, são decididos termos e condições pelos quais os indivíduos devem agir, estamos decidindo o que é melhor para o outro. Além disso, ao falar sobre inclusão, a promoção do acesso mesmo a validação legal dos direitos de todos os indivíduos em todos os ambientes, não é, necessariamente, promover a inclusão.

A discussão sobre a inclusão e garantia de direitos a todos os indivíduos da sociedade é extensa, e este paradigma inclusão versus exclusão no contexto escolar, foco deste trabalho, surgiu antes mesmo de serem cogitadas as políticas de inclusão de alunos com deficiência na escola regular.

As décadas que sucederam o término da Segunda Guerra Mundial foram de otimismo nas instituições de ensino, devido à democratização do acesso à escola pública em vários países, e a compreensão de que a escolarização tem um papel fundamental na construção de uma nova sociedade, mais justa, moderna, e democrática. “Supunha-se que por meio da escola pública e gratuita, seria resolvido o problema de acesso à educação, e assim, garantida, em princípio, a igualdade de oportunidade entre todos os cidadãos” (NOGUEIRA, 2001, p.16)

Acreditava-se que os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino de forma homogênea, e que, aqueles que se destacassem por suas habilidades, seriam levados, por mérito próprio a ocupar posições elevadas na hierarquia social.

Este pensamento passou a se modificar, quando a primeira geração favorecida pela expansão do ensino chegou à universidade. Essa geração, viu seus esforços escolares inutilizados, e percebeu, frustrada, que havia poucas expectativas de mobilidade social por meio do sistema educacional.

Neste cenário, vários sociólogos buscavam procurar explicações para este fenômeno, dentre eles o sociólogo Francês Pierre Bourdieu, que trouxe um novo

paradigma para a compreensão do sistema educacional. Bourdieu, modificou a forma como alunos e escola eram vistos, apresentando um novo parâmetro de análise, onde coloca o aluno como não-neutro no ambiente escolar, mas constituído socialmente, minuciosamente em cada detalhe, principalmente devido a sua condição social e bagagem cultural<sup>1</sup> adquiridos ao longo do processo escolar.

A escola, vista como parcial, seria reprodutora de preconceitos sociais, ao cobrar dos alunos gostos, crenças e posturas dos grupos dominantes, disseminados indiscriminadamente e tidos como “cultura”, com efeito, a escola age selecionando e laureando apenas uma ínfima parcela que condizia com as características consideradas exitosas. Dito de outro modo,

Os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada mais ou menos rentável no mercado escolar. O grau variado de sucesso alcançado pelos alunos ao longo de seus percursos escolares não poderia ser explicado por seus dons pessoais-relacionados-, mas por sua origem social, que os colocaria em condições mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares. (NOGUEIRA, 2001, p.18)

Embora Bourdieu não tenha direcionado suas reflexões aos alunos com deficiência, mas em um contexto mais amplo e abrangente de desigualdade social, a ênfase de seus trabalhos no campo da educação é acerca do paradigma da inclusão do “diferente” daquele que não é o modelo socialmente aceito no contexto escolar. Ao considerar sua origem social, Bourdieu mostra que os alunos não possuem as mesmas condições e disposições para concorrer de forma igualitária com os demais, e apresenta a escola como historicamente anuladora das diferenças desde a definição de seu currículo, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação.

Vou além da reflexão de Bourdieu, ao afirmar que mesmo os *dons pessoais-relacionados* dos alunos fazem com que cada um tenha um desempenho diferente, mostrando que o método padronizado de conteúdos e avaliações é excludente.

Neste contexto de insatisfação com o modelo educacional instituído, percebeu-se que era necessária uma mudança da ideia de “defeito” (de certos alunos) para uma concepção de “modelo social” que discriminava e excluía a maior

---

1 Conceito criado por Bourdieu, refere-se ao conhecimento que os alunos adquirem e carregam além do conhecimento escolar.

parcela da população. Neste sentido, tornou-se extremamente necessário repensar as formas de acesso, currículo, avaliação, relatórios, aquisições acadêmicas dos alunos, práticas e didáticas deveriam ser modificadas, na tentativa de promover aos alunos todas as alternativas possíveis de acesso ao conhecimento.

Partindo deste pressuposto, percebeu-se a necessidade de proporcionar estas mesmas oportunidades para todas as minorias, linguísticas, étnicas, com deficiência ou dificuldades de aprendizagem.

Esta nova concepção fez com que surgissem intensos debates e convenções em nível mundial. Vários países buscaram se comprometer em assegurar que a inclusão de alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem fizesse parte do sistema regular de ensino.

Um dos mais importantes atos nessa direção foi a Declaração de Salamanca (Espanha,1994), onde representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia reafirmaram o compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação e estabeleceram recomendações e critérios de atendimento onde governo e organizações pudessem ser guiados.

O Brasil foi um dos países a participar da Convenção de Salamanca, e se comprometer com o pacto pela educação de todos.

#### 4.2 Marcos Políticos e Legais da Inclusão no Brasil

Considerando as políticas de inclusão como aquelas pensadas para todos os cidadãos, de forma democrática e integrada ao restante da sociedade, é possível afirmar que a década de 70, marca a institucionalização da Educação Especial no Brasil, pois neste período aumentou o “número de textos legislativos, das associações, dos estabelecimentos, o financiamento e o envolvimento das instâncias públicas nessa questão”(MENDES, 2011, p.103) Planos nacionais e acordos internacionais visavam criar convênios de assistência técnica e cooperação financeira desde o ensino fundamental até o ensino superior para a educação inclusiva. No entanto, essa preocupação não apresentava correspondência em termos de avaliação da efetividade, tanto das políticas públicas quanto das práticas profissionais.

Em 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), através do decreto nº 72.425, com o intuito de se constituir o primeiro órgão educacional do Governo Federal responsável pela política de Educação Especial, porém, o que se percebeu desde o início foi uma forte tendência ao atendimento privado em detrimento dos serviços públicos de ensino especial, em especial as APAES (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) que existentes desde 1954 já se consolidavam no atendimento deste público, visando “a promoção e defesa dos direitos de cidadania da pessoa com deficiência e a sua inclusão social” (APAE BRASIL)

Com o fim do Governo Militar, novas iniciativas surgiram no âmbito da Educação Especial, e em 1988 a Constituição Federal procurou democratizar a educação, -em parte pressionada por órgãos de financiamento estrangeiros- além de tentar erradicar o analfabetismo, e melhorar a qualidade de ensino. A constituição de 1988, instituiu no Art. 205 que *“a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”*. Mais do que isso, No Art 208, III, atenta-se para a implementação da educação inclusiva: fica instituído que *“o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”* (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988)

A Constituição de 1988 também promoveu a descentralização administrativa e financeira de recursos, dotando assim os municípios de maior responsabilidade e autonomia na administração de recursos para a inclusão. Neste panorama, a inclusão passou a ser fundamental na manutenção do estado democrático. Ao mesmo tempo em que começou a surgir um certo criticismo acerca das instituições de atendimento especializado, de forma que, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), essas instituições passaram a ser concebidas apenas como suporte ao ambiente escolar regular.

Além disso, a LDB veio tanto para *“atualizar os dispositivos materializados na Constituição de 1988 para pessoas com deficiência quanto priorizar a expansão de matrículas na rede pública regular”* (MENDES, 2011, p.103) além de afirmar a

gratuidade da oferta dessa modalidade de ensino. No Capítulo V, Da Educação Inclusiva, o Art 58 determina:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, LDB 9394/96)

Neste sentido, cabe às Secretarias Municipais de Educação, organizarem seus departamentos e rede municipal de escolas para atender às demandas legislativas.

Com relação ao atendimento educacional especializado, anteriormente oferecido pelas APAES, o Decreto nº 6.571/2008, dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta, o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394/96, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, estabelecendo que:

Art. 1o A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. (BRASIL, DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS)

Com relação ao apoio financeiro, o Decreto nº 6.571/2008 também acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253/2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências, passando este a vigorar acrescido do seguinte artigo:

Art. 9o – Admitir-se-á, a partir de 1o de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na Educação Básica regular. (BRASIL, DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS)

Desta forma, para fins de distribuição de recursos, o aluno matriculado no ensino regular e no atendimento educacional especializado receberá duplo

investimento, pois o Estado compreende a necessidade de equipamentos diferenciados para as duas modalidades de ensino.

Além do duplo investimento em cada aluno com deficiência, também é prevista a desarticulação e enfraquecimento das relações públicas com instituições privadas de atendimento especializado, prevendo o aumento de vagas no atendimento na rede pública e regular de ensino.

O art. 60 da Lei no 9.394/96, cujo parágrafo único foi regulamentado pelo mesmo Decreto, assim dispõe: Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS)

A versão preliminar do referido documento ainda recebia orientação do MEC/SEESP, para “não criar novas escolas especiais e transformar as escolas existentes em centro de atendimento educacional especializado apenas para o atendimento, produção de materiais e formação docente” (SEESP-MEC,2007) A possibilidade de extinção destes centros de atendimento causou comoção de alunos, familiares, pesquisadores e principalmente da comunidade surda, que posicionaram-se fortemente contra essa determinação.

Em carta aberta ao MEC dezenas de professores universitários e profissionais que atuam ativamente na comunidade surda afirmaram que “incluir os alunos surdos em escolas regulares, “significa efetivar uma estratégia ineficaz de tentar normalizar os surdos e apagar sua identidade cultural peculiar” ( CARTA ABERTA AO MEC) . Neste sentido, remeto novamente as palavras de Carneiro, anteriormente citado, ao afirmar que *a inclusão supõe que cada um tenha a oportunidade de fazer suas próprias escolhas*, mas acaba decidindo o melhor para cada um, ao retirar as demais oportunidades de escolha.

#### 4.3 Inclusão como Política de Estado

Após conhecer um pouco sobre evolução das políticas nacionais para a educação inclusiva, é importante considerar que muitas destas determinações seguem modelos globais de mercado e investimento.

Certos anseios apresentados como sociais, muitas vezes são na verdade, manobras governamentais movidas inclusive por organismos internacionais visando



o fortalecimento de um modelo social globalizado, que atende aos interesses dos grupos mais poderosos.

Neste sentido, Kassar (1995) Apud Caiado, (2001) considera que,

historicamente, tais políticas têm se desenvolvido e sido implantadas na contradição do movimento da sociedade. São pensadas, por um lado, para garantir a rentabilidade de mão de obra, e, por consequência, a sustentabilidade do modo de produção de uma sociedade; ao mesmo tempo em que são impulsionadas pela luta das forças da sociedade organizada, visando melhores condições de vida e de trabalho. (CAIADO, 2001, p. 148)

Isso significa que, embora haja a mobilização da sociedade em busca de melhores condições, há também a impulsão econômica. Considero portanto, necessário problematizar as origens, intenções e contradições presentes nas políticas e práticas voltadas para a inclusão.

Há 24 anos, na conferência de Jomtiem, realizada na Tailândia, organizada pela UNICEF e pela UNESCO, chefes de estado e ministros da educação de vários países assumiram o compromisso público com a “*educação para todos em 2000*”, onde uma das metas a serem atingidas era a “expansão dos serviços de educação básica e treinamento em outras habilidades essenciais para jovens e adultos, com programas de avaliação de efetividade em termos de mudanças comportamentais e impacto na saúde, no emprego e na produtividade”. (MITTLER, 2003, p.40).

Embora a conferência de Salamanca, realizada posteriormente tenha agido no sentido de ampliar a Educação para Todos também às crianças com deficiência e vulneráveis em muitos outros sentidos, como crianças vítimas de guerra, abusos, nômades e moradoras e comunidades longínquas, moradoras de rua ou exploradas pelo trabalho infantil, o sentido dado à necessidade de educação permaneceu inalterado.

Muitos governos possuem dívidas externas quase impagáveis com o Banco Mundial ou Fundo Monetário Internacional, o que faz com que a maior parte do dinheiro arrecadado anualmente nestes países seja destinado ao pagamento da dívida, ou apenas aos juros dessas dívidas milionárias, fazendo com que setores como saúde e educação fiquem em segundo, terceiro, quarto ou quinto plano do orçamento de vários destes países.

Neste sentido, a Oxfam, Oxford Committee for Famine Relief (Comitê de Oxford de Combate a Fome) hoje é uma confederação de 13 organizações e mais

de 3000 parceiros, que atua em mais de 100 países na busca de soluções para o problema da pobreza e da injustiça, através de campanhas, programas de desenvolvimento e ações emergenciais). propôs uma alternativa para procurar incentivar os países, principalmente aqueles em desenvolvimento, a investirem com maior comprometimento em políticas voltadas para a educação e a saúde da população. Países e organizações credoras devem oferecer anistia total ou parcial da dívida aos países que assumirem o compromisso de aplicar 80% desse valor economizado em programas sociais especialmente voltados para saúde e educação.

Neste cenário, as organizações de/para pessoas com deficiência também ganharam força no sentido de conduzir os governantes a tomar iniciativas que viessem a garantir que as pessoas com deficiência tivessem plena participação na sociedade e nas decisões políticas. Esse movimento, apoiado pela ONU e UNESCO, culminou em diversas conferências e convenções, que visaram discutir um conjunto de ações que efetivassem os anseios dessas organizações. A convenção de Salamanca, foi significativa neste sentido, ao dar mais visibilidade a crianças com dificuldades de aprendizagem e deficiência, as quais “foram vistas como parte de um grupo mais amplo de crianças do mundo, às quais estava sendo negado seu direito à educação” (MITTLER, 2003 p.43).

As principais alternativas oferecidas visando favorecer o convívio social e democrático das pessoas com deficiência na sociedade, foi garantir o acesso à rede pública e regular de ensino, considerando que a escola, neste sentido, assume o compromisso democrático insubstituível de realizar a transição do ambiente familiar agregador, introduzindo o aluno no meio social, na realidade cultural e nos avanços científicos, contribuindo para a construção da sua identidade.

Devido à estas intensas movimentações de organizações e órgãos internacionais, compreende-se atualmente que, matricular alunos com deficiência na rede pública e regular de ensino, mais do que algo desejável, hoje é imperativo legal.

#### 4.4 Escola Regular, Escola Especial

À interpretação desta concepção, começaram a surgir impasses quanto ao funcionamento das instituições de educação especial, fato que dividiu teóricos e

especialistas quanto a sua funcionalidade e contribuição real para o aluno com deficiência.

O objetivo destas instituições, é o de buscar o aperfeiçoamento de indivíduos que não se beneficiaram dos métodos e procedimentos usados pela educação regular, contando com materiais, equipamentos e professores especializados. Porém, estas instituições são consideradas por muitos como segregadoras dos alunos, uma vez que os privaria do convívio com os outros indivíduos da sociedade.

Moaci Carneiro, Doutor em Educação e Desenvolvimento da Escola, consultor do MEC por vários anos e dedicado a estudar a Legislação do Ensino e Direito Educacional, compreende que, as duas instituições exercendo as funções que lhe são atribuídas, não competem em seu papel e serviço prestado à sociedade, sendo contrário à extinção das instituições de educação especial.

Segundo ele, é necessária a articulação entre o ensino regular e as instituições de educação especial, uma vez que acredita na complementariedade de um serviço em detrimento a outro, “Quando se fala em “inclusão já”, não se trata de desativar o que está funcionando, senão de articular, adequadamente, o que poderá funcionar melhor” (CARNEIRO, 2007, p. 106)

Oferecer uma única alternativa de acesso ao sistema educacional, através da rede regular de ensino, também apresenta-se como um processo de exclusão, uma vez que retira a oportunidade de escolha dos alunos e familiares, e desautoriza uma instituição que desde muitas décadas passadas se apresentou como única alternativa de acolhimento e educação destes indivíduos. De acordo com Rodriguez (1993), Apud Carneiro(2007) “existem diferenças entre aceitar teoricamente a diversidade e transformar a forma de ensinar para adequá-las às diferenças dos alunos” (Carneiro, 2007)

Segundo o autor, as duas instituições precisam aproximar-se, articulando ferramentas de modificação das concepções de modelos educativos e modelos clássico-terapêuticos. É preciso que haja uma articulação entre os profissionais e os papéis que cada instituição assumirá na vida do aluno com deficiência, em prol da sua melhor qualidade de vida e aproveitamento das melhores possibilidades de desenvolvimento apresentadas nos dois ambientes educativos.

Neste sentido, é importante observar a trajetória de inclusão de alguns

países, que podem dar pistas sobre como articular a inclusão nas escolas e turmas de ensino regular, como é o caso da Itália.

A Itália é reconhecida como o primeiro país a legislar e introduzir um novo sistema educacional radical *integrazione selvaggio* ou integração selvagem, como é conhecido esse período, pois de forma repentina, foram fechadas a maioria das instituições de atendimento especializado, e os alunos foram realocados em escolas regulares dos bairros onde viviam.

Um dos fatos mais marcantes dessa mudança, foi o pouco planejamento anterior a essa mudança, que ocorreu com base em princípios ideológicos. Apesar da rápida forma como ocorreu o processo de inclusão, a Itália mostrou-se comprometida com o princípio da inclusão, e a partir disso começou a caminhar no sentido da efetivação dessa política. Foi necessária uma grande movimentação para a adaptação dos prédios escolares, treinamento e capacitação dos professores, contratação de mais profissionais na área da saúde e suporte em sala de aula (professores de apoio), e organização das classes para receber estes alunos. As turmas a receber alunos inclusos foram reduzidas (não mais de 20 alunos) sendo que “a escola tem direito a um professor de apoio para duas crianças com deficiências graves ou quatro crianças com deficiência moderada” (MITTLER, 2003, p. 52)

Embora seja possível admitir que os primeiros alunos a participar desse processo de inclusão tenham vivenciado todas estas instabilidades para a organização e efetivação do sistema, a sociedade italiana, centrada na criança, conseguiu superar a maioria das dificuldades, apresentando hoje expectativas de sucesso na inclusão. A *integrazione selvaggio* foi duramente criticada, porém, alguns especialistas concordam que não há tempo de

[...]“esperar pelo momento ideal” onde escolas e professores estejam totalmente preparados e habilitados a receber os alunos com deficiência, senão pela própria experiência de receber estes alunos. A Itália não estava preparada para esperar por um tempo indefinido, mas preferiu lançar o experimento a fim de criar as fundamentações para as mudanças . (MITTLER, 2003, p. 54).

Baptista (2004) ainda destaca algumas mudanças consideradas fundamentais para o progresso nas políticas de inclusão italiana, como

a pluridocência desde os primeiros anos do ensino fundamental; a ênfase no trabalho coletivo, do planejamento á avaliação; o

desenvolvimento de critérios descritivos para a avaliação que tendem à progressão automática do aluno; o fortalecimento de propostas complementares de apoios múltiplos ao trabalho em sala de aula; a existência de dispositivos que regulam o progresso do aluno com necessidades educativas especiais [...] e evitam a concentração desses alunos em alguns espaços escolares; a designação de um professor de apoio (professor especializado) que deve atuar nas classes, como suporte aos alunos em geral e aos docentes. (BAPTISTA, 2004, p. 196)

Ao utilizar o exemplo da Itália, não procuro fazer comparações mais profundas, pois seria inconcebível, vistas as disparidades nos dois sistemas de ensino. No contexto italiano, o sistema de ensino regular já era consolidado para 100% dos alunos em idade escolar, e eficiente em seus métodos no advento das políticas de inclusão, o que não trouxe maiores transtornos ao acrescentar a este sistema os alunos provenientes das instituições de atendimento especializado.

De qualquer forma, foi necessária uma grande mobilização, por parte de governo, gestores e professores, o que não ocorreu sem transtornos, e não deixou de gerar muitas críticas, devido às lacunas deixadas no início deste processo, porém, em um ambiente onde é possível organizar turmas com número reduzido de alunos, onde não faltam profissionais, e estes são valorizados moral e remuneradamente, acredito que seja mais fácil a articulação de novas propostas, entre estas, a de inclusão.

No Brasil, o panorama atual da educação é bem diferente. Ainda estamos atingindo a totalidade de matrículas de alunos com idade escolar, enquanto a evasão é um fenômeno descontrolado, para o qual ainda buscam-se respostas e alternativas.

Os profissionais da educação ainda lutam pelo reconhecimento de sua função, além de exigirem melhores condições de trabalho e salariais, muitas vezes trabalhando em até três turnos, ainda assim buscam inspiração e colaboração de dentro da escola para pensarem mudanças curriculares e didáticas a fim de vencerem os obstáculos impostos pela profissão.

Neste sentido, atentar pelo fechamento das instituições de atendimento especializado, sem procurar promover a integração entre ambas as instituições, não parece apresentar expectativas de sucesso. Carneiro aponta para a interpretação do conceito de inclusão, afirmando que:

nenhuma decisão de convenção internacional estabelece que

TODOS os alunos devem ser matriculados na escola regular de uma só vez. Tampouco determina o desalojamento de alunos das instituições educacionais especiais para matrícula em escolas e classes comuns de qualquer forma. (CARNEIRO, 2007, p.38)

Compreendendo as grandes barreiras que ainda precisam ser ultrapassadas no sistema educacional brasileiro, o processo de inclusão educacional só será efetivo dentro de um esquema de progressividade temporal, com planejamento, estratégias, financiamentos, programas de formação inicial e continuada aos professores, articulação entre as demais áreas de conhecimento (profissionais especializados) e, principalmente, condições de trabalho adequadas e apoio pedagógico sempre que necessário.

Para consolidar esse compromisso, dentro de cada instituição de ensino em particular, cabe ao diretor das escolas, o governo e os coordenadores da educação especial assumirem, cada um a seu modo, o compromisso com a inclusão, vendo-se como responsáveis por assegurar que todos os alunos tenham acesso ao currículo global e a todas as possibilidades e experiências que a escola pode proporcionar.

## **5. Sobre a Gestão**

### **5.1 A Descentralização do Poder e a Gestão Democrática na Escola Brasileira**

As mudanças que ocorreram em âmbito nacional, a partir do final da década de 80, fruto da modernização que o Estado brasileiro passou a fim de adequar-se às exigências da economia global, acrescidos do evento do final da ditadura, trouxeram novas percepções acerca da administração dos órgãos do governo (públicos), e uma ânsia por aproximar o poder do povo, mais participativo nos processos de decisão da administração pública.

Para Oliveira (2002) o processo de descentralização surge, a partir da tentativa de municipalização, entendida como a possibilidade de “permitir às populações maior controle sobre a gestão das políticas públicas pela proximidade física com os meios de decisão e gestão das mesmas”. (OLIVEIRA, 2002, p. 127). Como justificativa a esse movimento, estava a crença de melhoria no atendimento do cidadão, reduzindo mediações.

O autor chama a atenção ainda, para o fato de que descentralização não é sinônimo de democracia. Neste sentido, percebeu-se um recuo do Estado nacional, inclusive na organização e administração dos sistemas de ensino. A Constituição

Federal de 1988, em seu Artigo 206, inciso VI, declara "a gestão democrática do ensino público, na forma da lei" (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL 1988). Neste sentido, a descentralização da educação tem como objetivo, além da transferência de responsabilidades em suas vertentes financeiras, pedagógicas e administrativas, a maior racionalidade em relação à gestão das mesmas, visando melhorias na qualidade da educação, que poderá ser alcançada através da gestão democrática do trabalho na escola, em parceria com a comunidade escolar.

A descentralização trouxe maior autonomia às escolas, ao mesmo tempo que acarretou, em contrapartida, uma sobrecarga de trabalho administrativo, já que os órgãos centrais passaram a delegar às escolas muitas de suas rotinas administrativas. Com o evento da LDB9394/96, o que já vinha ocorrendo de forma esparsa pelo país, torna-se Lei, ampliando a autonomia não só em relação à gestão como às formas de organização do trabalho escolar. Em seu Art 12, da referida lei, os estabelecimentos ficam incumbidos, por exemplo, de elaborar e executar suas propostas pedagógicas, articulando-se com as famílias e a comunidade. Fica subentendida assim, a participação dos docentes na elaboração das propostas pedagógicas, garantindo a maior participação de todos na construção da escola democrática.

Todas essas atribuições trouxeram mudanças também na percepção do papel do administrador escolar (diretor) que passou a ter um papel mais gestacional, já que as decisões não cabem mais somente ao seu papel.

## 5.2 A Eleição de Diretores como Processo Democrático

Como parte das mudanças ocorridas neste período, a eleição dos diretores também passou a ocorrer de forma mais democrática, conforme a determinação do artigo 206, inciso VI. Neste sentido, a escolha dos diretores, se dá através de diferentes vias, conforme exemplifica Medeiros (2000): a *nomeação* pelo poder público, precedida de uma lista de candidatos indicados pela comunidade escolar; o *concurso público*; a *eleição* e ainda o *esquema misto* que combina uma avaliação de competência técnica com a eleição pela comunidade.

Entre estas possibilidades, a eleição apresenta-se como a forma mais democrática, já que conta com os votos de toda a comunidade escolar. Dourado

Apud Medeiros, afirma que “a administração escolar, não pode se resumir à dimensão técnica, mas por configurar-se em ato político”( Medeiros, 2000, p.83). O autor afirma ainda que, o processo democrático não se encerra com as eleições, mas “o exercício da função do diretor deve ser acompanhado por outras estratégias que ampliem os horizontes da democratização, através da participação no planejamento e controle da organização da instituição”. (Medeiros,2000, p.2)

Assim, o papel do gestor deixa de ser o de mero administrador dos recursos escolares, e passa a atuar em todas as esferas escolares, contando com a ajuda de professores e demais profissionais escolares, assim como exigindo a participação destes nas decisões a serem tomadas.

### 5.3 A Gestão no Município de Porto Alegre

Pais, alunos, funcionários, professores e comunidade em geral são incentivados a construir, juntos, a escola que todos desejam. Para tanto existem instrumentos e espaços para ampliar a participação da comunidade na administração das escolas. Esta comunidade dispõe, hoje, dos Conselhos Escolares, da Eleição Direta para Diretores e da Descentralização de Recursos. (SMED Porto Alegre)

O marco principal do movimento pela gestão democrática no município de Porto Alegre RS pode ser definido com a promulgação da Constituição Cidadã (1988), tendo a frente a ATEMPA (associação dos Trabalhadores em Educação de Porto Alegre). Antes disso, já havia sido instituído, por lei municipal, um órgão chamado Colegiado Escolar, composto pela totalidade dos professores da escola, uma representação de pais, funcionários e alunos (75% do total de professores).

Embora ainda predominasse a maioria de professores na composição do Colegiado, essa instituição foi muito significativa no avanço da gestão democrática ainda na ditadura militar. Este órgão tinha a responsabilidade de eleger o diretor, além de tratar da gestão escolar do movimento.

Desde então, vários instrumentos de apoio à gestão democrática foram instituídos, pela Rede Municipal de Ensino, assim como por iniciativas e demandas populares. Em 1991 foi criado o Conselho Municipal de Educação; em 1992 promulgou-se a lei dos Conselhos Escolares, substituindo o Colegiado; em 1993 a Lei de Eleição Direta para Diretor, extinguiu o Colegiado.

A lei 7365 de 1993, ou Lei de Eleição Direta para Diretores foi um marco importante, pois também estabeleceu a paridade nos votos, de forma que



trabalhadores da escola, docentes e não docentes passaram a ter o mesmo valor na computação dos votos. Essa lei também estabelece que não haja permanência do diretor ou vice para além de dois mandatos, mesmo quando houver alternância de cargos, fazendo com que toda o grupo de professores possa participar em algum momento da gestão escolar. Atualmente, participam do processo eleitoral alunos maiores de dez anos, um dos pais (quando o filho for menor de 18 anos) e todos os professores e funcionários da escola. (SMED Porto Alegre).

Contando com toda esta teia de amparo legal, a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre busca, garantir a autonomia das escolas em máxima instância, gestando pela administração de suas metodologias, currículo assim como a administração dos recursos e verbas destinados, de acordo com a aprovação do conselho escolar e legislação vigente.

#### 5.4 O que Significa ser Gestor na Educação Inclusiva?

Se a inclusão é uma política, se a gestão é um ato político, então fazer gestão na educação inclusiva não passa de um ato político? Acredito que sim. É indiscutível o fato de que o gestor “faz” a sua escola, e a molda de acordo com seus conhecimentos, suas capacidades e potencialidades administrativas, e principalmente de acordo com suas crenças.

Todos nós que passamos a infância e boa parte da adolescência dentro da comunidade escolar, certamente temos experiências e lembranças de gestões marcantes nas escolas que frequentamos. Projetos criados na escola, promoções, eventos, participação docente nos conselhos, grêmios estudantis, comunidade mais ou menos presente na escola, estas são algumas das características que os gestores acabam transcendendo em seus mandatos.

Essas decisões e escolhas também estão atreladas ao ambiente escolar ao público que ali frequenta, são as chamadas *circunstâncias sociais*. Para Heller (2002), Apud Pantaleão,

*circunstâncias sociais* são produções das e nas relações entre os sujeitos que, nos processos de regulação e organização, constituem determinadas culturas, a que são submetidos e que, ao mesmo tempo, lhe possibilitam novos processos sociais. (PANTALEÃO, 2013, p.15)

O autor afirma ainda, que os desejos, esforços e aspirações dos sujeitos

podem ser influenciados em função dessas *circunstâncias*, visto que as pessoas são seres da vida cotidiana. A comunidade escolar inteira pode se favorecer, ou desfavorecer, de acordo com as particularidades ali apresentadas, e os agentes de mudança daquela comunidade escolar.

Com o evento da educação inclusiva, ocorre da mesma forma: os gestores, dentro de uma política municipal de educação, com princípios, avaliações e metodologias próprios, são encarregados de criar um ambiente acolhedor e de inclusão, colocando em prática suas crenças e concepções, buscando ser o elo de ligação entre a política de inclusão e a prática inclusiva, que deve ser concebida principalmente através de atitudes consideradas como legítimas pela equipe escolar, e motivação dos envolvidos no processo.

Ao realizar sua pesquisa, Pantaleão(2013) observou a atuação dos gestores no contexto da escolarização de alunos com deficiência, em uma escola municipal pública de ensino fundamental de Vitória -ES-, nesta pesquisa, pôde observar a influência da gestão democrática na obtenção de bons resultados a nível de diálogo e cooperação entre os agentes da instituição, registrando a necessidade de considerar que a centralidade de poder nas decisões pode provocar "*resistência*" nos processos de participação e engajamento pessoal e coletivo. Ao participar dos movimentos de mudança, toda a equipe escolar pode expôr seu anseio e incitar novas propostas pedagógicas, que podem ser acatadas e aplicadas pela escola, na construção do seu projeto pedagógico.

Esta é a idealização de uma escola inclusiva: uma escola que não apenas receba os alunos com deficiência conforme impõe a lei, mas que trabalhe no intuito de promover uma inclusão de ideias, metodologias e concepções, modificadas ou reinventadas e acatadas por todos, em comum acordo e em prol de um ambiente inclusivo.

Embora este seja o panorama sublime, Oliveira(2000) Apud Michels, ressalta a dificuldade inerente a atuação do gestor na promoção de uma gestão democrática.

Para o autor

a autonomia pedagógica, compreendida como liberdade de cada escola construir seu projeto pedagógico, tem caráter limitador já que, em muitos casos tais projetos são elaborados de acordo com critérios de produtividade definidos previamente pelos órgãos centrais e garantidos pelos processos de avaliação (Oliveira 2000, p. 104)

Estes critérios reguladores e avaliativos tornam-se outro entrave na atuação democrática do gestor, que precisa articular com a rede de ensino, buscando alternativas e subsídios que apoiem suas concepções e assim consiga promover ações mais efetivas no âmbito de sua escola.

Neste sentido, a análise dos dados colhidos através das entrevistas semi-estruturadas com gestores da rede pública municipal de ensino de Porto Alegre, poderá apresentar indícios dessa articulação entre gestores e RME, além de apontar suas competências e as competências do município na promoção de uma escola inclusiva, e não exclusiva.

## **6. Métodos de Pesquisa**

Considerando a abordagem metodológica deste estudo, é possível classificá-lo como um estudo de caso, pois segundo YIN (2005 p.20) “o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real”. Neste sentido, destaca-se a importância, neste estudo, em preservar as especificidades nas respostas de cada gestor, considerando a localidade onde as escolas estão inseridas, assim como suas características internas, de equipe docente, público atendido, número de alunos, como fatores relevantes na análise dos dados coletados.

Sobre a aplicabilidade do estudo de caso como estratégia de pesquisa, o autor defende seu uso em diferentes situações, com o intuito de contribuir com o conhecimento que temos de fenômenos “individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados” (YIN, 2005 p.20)

Neste sentido, tendo como objeto de exploração a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, procurei encontrar as especificidades na fala e na atuação de cada gestor, embora considerando que todos encontram-se sob o sistema organizacional da SMED. Assim o estudo de caso é a rede de ensino de porto alegre sob a ótica de três casos diferentes.

O Estudo como método de pesquisa qualitativa, foi considerado o método mais adequado aos interesses deste estudo, concordando com Flick, (2004, p. 28) quando afirma que “a pesquisa qualitativa é orientada para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e

atividades das pessoas em seus contextos locais.”

A coleta de dados foi realizada com base em uma entrevista semi-estruturada (apêndice A), realizada com três gestores de três Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) do município de Porto Alegre RS, nos meses de abril e maio de 2014. O processo de seleção das escolas—foi auxiliado pela SMED, pelo Departamento de Educação Especial, que apresentou o total de seis escolas possíveis de serem entrevistadas, seguindo meus critérios de localização e público atendido, solicitei que fossem apresentadas escolas de diferentes regiões da cidade, com diferentes constituições de público atendido, e de diferentes capacidades de atendimento.

O perfil das escolas selecionadas apresenta-se no capítulo análise e discussão dos dados. Por serem poucos casos, as escolas serão nomeadas como Escola A, B e C de forma a preservar o sigilo dos envolvidos.

Um termo de consentimento informado foi encaminhado para cada gestor (apêndice B)

Os encontros com as escolas ocorreram em dois momentos distintos: Primeiramente através de contato telefônico, onde apresentei-me como pesquisadora e expus os objetivos da pesquisa, convidando os gestores a contribuírem com meu estudo, e posteriormente através de duas visitas agendadas com as escolas, pude recolher as autorizações mencionadas e após receber o consentimento da SMED, realizar a entrevista com os gestores.

Neste sentido, a elaboração do estudo seguiu as etapas abaixo:

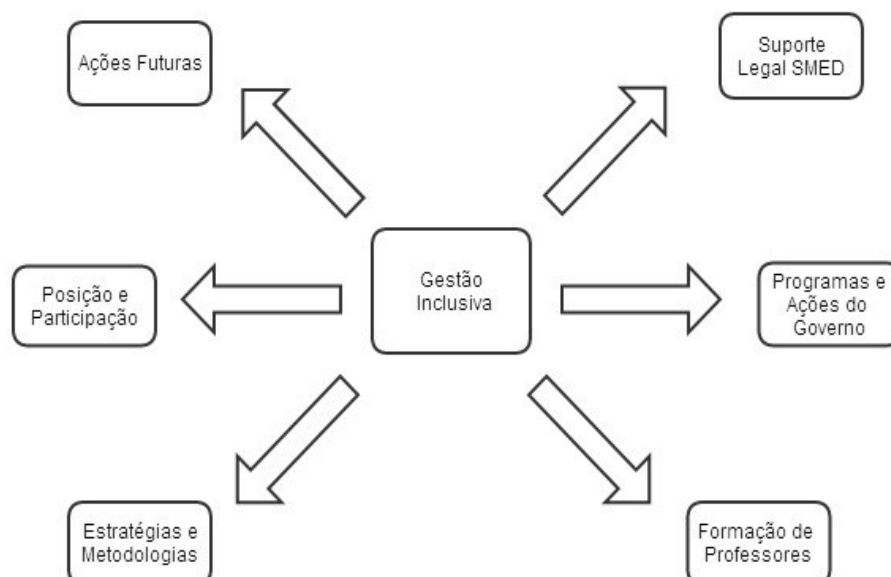
- ❑ Etapa 1: leitura e análise da legislação federal e municipal acerca da promoção da inclusão na rede regular de ensino, em especial com relação aos anos iniciais de escolarização;
- ❑ Etapa 2: Análise dos dados do censo escolar municipal acerca da inclusão e dados específicos das escolas a serem visitadas, via censo escolar 2013;
- ❑ Etapa 3: Averiguação do apoio SMED a rede municipal de ensino, a partir de documentos oficiais da SMED e seleção das escolas a serem visitadas;
- ❑ Etapa 4: Entrevista com os gestores e equipe diretiva das escolas selecionadas;

□ Etapa 5: Análise dos dados e considerações acerca das informações obtidas.

Para análise dos dados, as entrevistas foram transcritas e analisadas individual e conjuntamente. Realizou-se uma triangulação entre os depoimentos de cada entrevista e a legislação e documentos coletados, a fim de observar possíveis tensões e articulações. Posteriormente, cada evidência assim construída foi analisada sob a ótica do referencial teórico construído para uma discussão argumentada. De acordo com YIN (p.140) “existem diversos tipos de estratégias para análise dos dados, mas a mais utilizada é a que permite uma análise a partir de proposições teóricas”. Esta foi a técnica utilizada no presente estudo pois o referencial teórico proposto serviu como guia para a construção do instrumento de coleta e também para sua análise. Desta forma, a análise as categorias emergem do referencial sob a luz dos dados coletados.

Embora tenha-se mapeado três visões da gestão na educação inclusiva não houve intenção de realizar uma análise comparativa, embora a comparação possa surgir em alguns momentos quando os recortes dos depoimentos são apresentados para mostrar as evidências de coletas em cada situação.

O esquema geral de análise foi norteado a partir das perguntas norteadoras geradas no roteiro de entrevista, e devido a sua relevância foram considerados cruciais para o debate tensionado neste estudo, produzindo desta forma o seguinte esquema:



Concluindo essa etapa metodológica, utilizo uma citação de Flick (2004, p.17) acerca dos métodos qualitativos, que considero relevante para a compreensão do estudo aqui apresentado:

os métodos qualitativos não podem ser considerados independentemente do processo de pesquisa e do assunto em estudo. Encontram-se especificamente incorporados ao processo de pesquisa, sendo melhor compreendidos e descritos através de uma perspectiva do processo. (FLICK, 2004 p. 17)

Neste sentido, as evidências coletadas foram organizadas e selecionadas para a escrita do capítulo de *Análise e Discussão* dos dados de forma a permitir inferir possíveis resultados, condizentes apenas com a realidade onde as escolas estão inseridas, embora possam ser questões tensionadoras ou geradores de possíveis pesquisas futuras.

## **7. Análise e Discussão: O que dizem os gestores?**

A partir das entrevistas realizadas com as equipes diretivas das três escolas selecionadas, foi possível organizar as falas e contribuições dos entrevistados em seis categorias consideradas relevantes para a discussão que este estudo pretende abordar: Programas e ações do Governo; Suporte Legal da SMED e relação com o órgão; Formação dos Professores; Estratégias e Metodologias; Posição e Participação da Gestão e Ações futuras.

A partir destes tópicos, pretendo relacionar e problematizar as falas dos gestores, com base nos conhecimentos teóricos adquiridos através dos autores já pesquisados e apresentados até este momento.

### **7.1 Programas e Ações de Governo**

Para iniciar a discussão acerca da percepção dos gestores com relação às políticas de inclusão, remeto primeiramente a apropriação que os gestores fazem acerca dos programas e ações do governo voltadas a este

propósito.

Todas as escolas visitadas possuem SIR (sala de integração e recursos), as quais foram apontadas pelos gestores como um dos principais programas governamentais de apoio à inclusão, além de uma das escolas possuir uma sala de apoio às Altas Habilidades, estipulada para atender aos alunos de todas as escolas daquela região do município.

Embora seja unanimidade entre os gestores entrevistados o reconhecimento da importância da inclusão de todos os alunos no ambiente escolar, uma das gestoras entrevistadas apresentou certa contradição com relação à forma como foi implementada política em âmbito nacional:

A implementação da inclusão no Brasil não foi um processo construído com as escolas e com a comunidade escolar. Ela foi *imposta* pelo governo federal, que não oferece tudo o que é necessário para que as escolas recebam estes alunos, que antes eram de escolas especiais e tinham atendimento especializado. (DIRETORA 1)

A *imposição* da política de inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino não é uma característica apenas do governo brasileiro, visto que vários países adotaram esta política da mesma forma, como o caso italiano, apontado anteriormente neste estudo. Porém, na realidade brasileira, há ainda outros entraves que dificultam o processo de inclusão, entre eles a desativação e retirada dos alunos provenientes das escolas especiais que, ocorrendo de forma abrupta como tem-se observado, acaba por sobrecarregar de funções e atribuições a escola regular, que ainda recebe orçamento e apoio insuficientes.

Conforme já apontado no item 3.4 deste trabalho, nas palavras de Carneiro (2007)

a questão não é desautorizar as instituições de educação especial em seu trabalho, senão de produzir correção de rotas da parte delas e da parte da rede regular de ensino. Ou seja, urge rever disfuncionalidades porventura existentes, em ambos os lados, pela inclusão de ações e não propriamente pela exclusão de instituições. (p. 129)

Esta alternativa parece a mais viável ao menos enquanto busca-se adequar todas as instituições para receber todos os alunos, conforme aponta a lei.

Com relação à dualidade escola especial/escola regular, outra gestora apresentou um fato específico do município, a situação das quatro escolas especiais de Porto Alegre, e a criação da Escola Municipal de Ensino Fundamental de Surdos Bilíngue Salomão Watnick, em 2008, após a determinação do MEC para a matrícula

de todos os alunos em escolas regulares.

[...] uma das grandes diferenças que Porto Alegre tem do ministério da educação é a questão das escolas especiais né, que Porto Alegre mantém escolas especiais, na contramão do que diz o MEC, que diz que os alunos de educação especial estejam todos em escolas regulares, não quer que mantenham mais, não autorizam mais abertura de escolas especiais, inclusive a escola de surdos, é uma escola especial, registrada como escola regular, porque não havia mais essa autorização né. São quatro escolas ditas especiais mesmo e a escola de surdos, que embora eles tenham a denominação de ensino fundamental, eu por exemplo: se quiser matricular o meu filho lá que é ouvinte, não posso então ela não é uma escola, é uma escola especial com o nome de ensino fundamental, porque ela foi criada já dentro da nova proposta. Uma coisa é manter as escolas especiais, outra coisa é criar uma escola especial né, e aí assim ó, o que a gente vê né [...] a gente não tem os recursos que uma escola especial tem né, então assim se nós tivéssemos os recursos que uma escola especial tem, nós poderíamos atender com certeza qualquer criança especial que chegasse aqui, mas nós não temos. Por exemplo, a escola especial, muitas vezes tem sim um monitor que fica colado com aquela criança que tem um autismo mais severo, que tem uma desorganização mais né, bom, nós não temos esse recurso, então o que acaba dentro de uma escola como a nossa, algumas coisas não acontecendo, e permitindo que a escola especial continue tendo uma vida, é que os recursos não são os mesmos [...] (DIRETORA 2)

De acordo com esta gestora, a criação destas escolas especiais, com recursos adicionais aos oferecidos às escolas regulares e profissionais mais qualificados, acaba por criar certa insegurança entre os pais dos alunos com deficiência, que muitas vezes optam por matricular seus filhos nestas escolas, além de questionar os gestores sobre sua capacidade de gerir a instituição, visto que as escolas regulares/especiais estão mais equipadas.

Ocorrendo desta forma, a gestora acredita que a cobrança feita pela comunidade, e a pressão que toda a equipe escolar recebem é maior, visto que a comunidade procura visualizar resultados satisfatórios da inclusão nas escolas regulares, da mesma forma que nas escolas especiais. Por fim, a diretora acaba por reconhecer que, com os recursos que dispõe atualmente, não consegue atender adequadamente a todos os alunos com deficiência que recebe.

Então eu acho que é mais ou menos essa questão, embora o MEC tenha toda uma questão com as escolas especiais, nós não temos no município, mas assim, diante de todos os recursos que tem, não sei se teria outro jeito de atender determinadas crianças, nós já tivemos crianças aqui, tivemos um caso, que, bom estudou 5 anos com a gente, quando o autismo começou a ficar mais difícil, em relação a entrada na adolescência [...] nós não tivemos mais condição porque nós não tínhamos uma pessoa exclusiva para ficar com ele, e aí ele oferecia risco para ele, oferecia risco pros outros, e aí como a escola especial oferecia essa estrutura, ele foi pra lá. (DIRETORA 2)



Pude perceber a partir desta fala, que ainda há pouco esclarecimento por parte dos próprios governantes municipais, a respeito da importância e do papel desempenhado pelas escolas especiais como auxílio à inclusão e como local de atendimento aos alunos com deficiência, pois enquanto as escolas especiais conveniadas e de iniciativa público-privada são fechadas, (dentre elas as APAES são as mais conhecidas) as escolas municipais são mantidas, sem a perspectiva de que sejam algum dia fechadas.

Com relação à escola de surdos, esta remete a outra discussão, já evidenciada no capítulo 4, no item 4.4 visto que a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) é reconhecida como uma língua, e a língua portuguesa deve ser ensinada como segunda língua aos alunos surdos, qual é o limite entre a inclusão destes alunos nas escolas regulares, como todos os demais alunos com deficiência, e a negação da sua língua, e da sua cultura própria na imposição do ensino da língua portuguesa?

A justificativa para a inclusão permanece a mesma: manter uma escola específica para estes alunos acaba por excluí-los das vivências e experiências diferenciadas com indivíduos diferentes. Então, como apoiar a criação de uma escola especial para este público?

Incapaz de existir uma política que decida por si o que será melhor para cada aluno, acredito apenas que cada indivíduo deva ter a autonomia suficiente para escolher em qual ambiente deseja estar, em qual ambiente se sente mais respeitado e valorizado em suas especificidades e necessidades.

## 7.2 Suporte Legal da SMED e relação com o órgão

Com uma política de atendimento aos alunos com deficiência que antecede as políticas nacionais, a SMED/POA possui vários dispositivos de apoio à inclusão. Um dos principais suportes mencionados pelos gestores entrevistados é a “redinha” uma rede de apoio composta por: conselho tutelar, secretaria de saúde, psicólogos, fonoaudiólogos e postos de saúde, porém, devido à grande demanda de todo o município, os gestores relatam demora entre o agendamento dos atendimentos e a efetivação dos mesmos.

Sobre a relação da equipe diretiva com esta rede de apoio, uma

gestora manifestou:

Há uma reunião desta Rede de Apoio, que se reúne para conversar sobre os serviços. Em geral a reunião acontece com a presença do SOE (Serviço de Orientação Escolar). A direção comparece em algumas reuniões, quando tratam de casos mais difíceis e de alunos com problemas mais graves. (DIRETORA 1)

Desde 1995 a SMED/POA possui as Salas de Integração e Recursos (SIRs) implementadas aos poucos nas escolas, totalizando hoje mais de 39 SIRs. Em toda a rede municipal de ensino (dados da SMED). Cada SIR recebe uma verba municipal de aproximadamente duzentos reais a cada trimestre, para a compra de materiais, além de receber materiais do MEC.

Estas salas, caracterizam-se pelo

Serviço de apoio à inclusão no Ensino Fundamental para alunos com NEEs matriculados na rede regular de ensino. Caracteriza-se por uma oferta pedagógica que promova o acesso, a participação e a aprendizagem no ensino regular, fomentando o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem. (SMED)

Atendendo nestas salas, estão profissionais formados em Educação Especial (deficiência mental, deficiência visual, altas habilidades/superdotação) ou ainda pedagogos com ênfase em educação especial. Estes profissionais trabalham com uma carga horária de 40 h/a semanais na sala de recursos, além de realizar assessorias às escolas, buscando o desenvolvimento do processo de inclusão escolar. Porém, conforme relatam os diretores, este tempo é insuficiente para atender a demanda de alunos com deficiência e com dificuldades de aprendizagem de cada escola.

A professora da SIR tem que fazer 25 atendimentos né, que seria um por criança, um horário pra cada criança, mas a gente burla um pouco isso, porque algumas crianças precisam de mais atendimento, não é? Por exemplo, uma criança autista, precisa de uma certa organização assim de ter, uma ou duas vezes por semana, sempre no mesmo horário, então algumas crianças tem mais, tem duas vezes. (DIRETORA 2)

Neste sentido, todas as gestoras entrevistadas relataram estratégias diferenciadas, para tentar atender o maior número de alunos possíveis na SIR. Quando o número de alunos diagnosticados e com laudo extrapola em muito os 25 atendimentos de uma profissional, a escola entra em processo de solicitação de mais uma professora de SIR. É o caso de uma das escolas entrevistadas.

Como suporte complementar aos professores da RME, a SMED/POA oferece às escolas, 138 vagas para estagiários de inclusão, para atuarem

juntamente com os professores na promoção da inclusão, além de estagiários com função semelhante, porém, a falta de recursos humanos foi a reclamação mais recorrente dos gestores entrevistados. Sobre a falta desses apoios, uma das diretoras disse:

[...] bom, acho que aí meche numa ferida bastante grande, na realidade, em termos de papel, digamos assim, a prefeitura, que é nossa mantenedora, ela mantém sim, algumas coisas que nos auxiliariam muito na questão de inclusão, o que acontece é que isso não se efetiva né, então assim, nós temos o direito, pelo número de crianças incluídas dentro da escola, a um número “x” de estagiários. A prefeitura não tem estagiários para mandar, não existe quem se escreva nesses estágios. Nós temos um aluno surdo, que tem direito a um estagiário que tenha conhecimento em libras, não existe um estagiário inscrito nem para as outras modalidades, muito mais pra libras, então o que acontece, nós temos sim uma permissão, vamos dizer entre aspas, da prefeitura, de ter mais recursos para o atendimento dessas crianças, mas pela estrutura do município, né, e acredito pela questão da baixa bolsa para os estagiários, não tem procura. Então tem a oferta né, nós temos direito a um determinado número de pessoas para o apoio, mas não tem a procura para essas vagas né, essas vagas não são preenchidas, e conseqüentemente não chegam na escola. (DIRETORA 2)

Conforme a diretora procurou justificar, há vários motivos possíveis para a falta de interessados em ocupar estas vagas, entre eles a baixa remuneração, as exigências da função, a desvalorização da própria carreira docente, que forma a cada ano menos profissionais, ou até mesmo o estranhamento e ainda o medo de atender a estes alunos, preconceito que ainda é presente nas escolas, conforme será visto mais adiante.

Dentre as escolas entrevistadas, apenas uma possuía uma monitora de inclusão, enquanto as demais escolas aguardam um concurso público municipal que deverá selecionar novos monitores. Mesmo assim, a preferência de todas as gestoras é pelos monitores, devido às especificidades da função, conforme relata a mesma diretora:

Então nós temos uma monitora de 40 horas, que auxilia nesse processo, mas assim, a legislação do concurso delas é muito restrita, então elas estão mais de acompanhante, do que, elas não podem fazer intervenções pedagógicas né, elas podem se negar a isso, porque isso não está no concurso delas, então elas são mais um apoio na troca de fraldas, levar ao banheiro, alimentação, naquela criança que não consegue parar dentro da sala, que tem um limite menor de sala de aula, é o que acaba a monitora entrando né, diferente do estagiário, que o estagiário pode fazer intervenção pedagógica, pode fazer um planejamento específico, Para aquelas crianças, ele pode trabalhar de uma forma mais efetiva. Nós temos uma monitora de 40 horas, mas temos vaga para mais uma, só que o concurso, nós temos a vaga mas não temos a pessoa pra assumir, porque o concurso caducou nesse meio tempo e nós ficamos com uma só. (DIRETORA 3)

Devido a falta de estagiários e monitores, que ocorre em toda a RME, as profissionais da SIR acabam sendo o principal suporte para a inclusão que a escola encontra: além de possuir formação específica ou direcionada para a inclusão, estes profissionais estão em constante articulação com todos os setores da escola: atendimento aos pais e familiares, suporte aos professores, articulação com a equipe gestora, coordenação, SOI, SOPE e redinha, contando também com reuniões e formações regulares pela SMED.

Eu não sou a que mais articulo, mas eu sou a que mais cobro essa articulação, porque eu vejo assim que a Aline\* da SIR, então ela é a pessoa que faz essas articulações da educação especial com a secretaria, com o SOI, com a supervisão e com a direção, e com o professor referência, e aí a gente vai circulando, mas eu sou a que mais cobro. Ela que faz a ponte na questão da inclusão. (DIRETORA 3)

[...] então a Cleusa\* organiza os encontros, sempre junto com a gente, mas quem encabeça, quem chama, o que ela quer naquela reunião, qual o recado que ela quer dar para aquelas famílias é ela, dependendo da necessidade (DIRETORA 2)

São estas profissionais que também auxiliam a organização das turmas para os anos seguintes, por conhecerem as especificidades de cada aluno de inclusão, assim como conhecer o trabalho e o perfil de cada professor, buscando encontrar a turma mais acolhedora e mais adequada a cada aluno. Porém, embora as haja um grande esforço para acolher todos os alunos da melhor forma possível, nem sempre é possível conciliar a demanda de alunos inclusos com a capacidade das escolas e principalmente dos professores.

[...] a SMED manda matricular tudo, tudo o que vier, e não quer saber se é dois, três, eu até briguei semana passada, eu sei que elas tem que botar aluno, porque a criança não pode ficar sem escola, mas eu não posso mais, eu não dou conta, a professora tá sozinha, não tem estagiário, não tem monitor, a professora já tá no limite, não tem apoio e só tem aluno, aluno, aluno, então a gente é que tá, não tem limite, não tá escrito, nem definido na escola, então a gente é que vai pelo bom senso, mas a SMED não quer saber [...] DIRETORA 2

Ao afirmar que não há nada escrito, ou definido, a diretora refere-se a falta de regularização a nível de instituição sobre a matrícula de alunos com deficiência, mas principalmente remete à necessidade de garantia de apoio ao trabalho dos professores, que sentem-se sobrecarregados com esse acréscimo de demanda no trabalho pedagógico, principalmente sem apoio. A diretora ainda complementa

\* Os nomes das profissionais de SIR foram alterados para preservar suas identidades.

[...] e assim também, não existe a redução de matrícula de aluno por aluno de inclusão. Porque ali na resolução diz que a cada matrícula de aluno com inclusão equivale a dois alunos regulares, mas a SMED não trabalha com essa política, tá escrito isso num ofício que eu recebi, endereçado a mim, porque eu fiz a consulta, e veio para mim escrito: diretora, não é política dessa casa reduzir o número de alunos, a não ser quando o aluno é cadeirante pela questão do espaço, do resto não existe isso, essa política de reduzir aluno por turma, a gente é que tem que dar um jeito, se não a gente só recebe, recebe, recebe e depois guela a baixo tem que se escabelar pra dar conta. (DIRETORA 2)

A diretora refere-se ao documento Resolução 013/2006 de Porto Alegre que Fixa normas para a oferta de Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino, sendo que em seu Artigo 49 determina

O número máximo de estudantes da educação especial por turma na educação infantil, no ensino fundamental comum, na EJA e no ensino médio deve levar em consideração a especificidade de cada estudante das diferentes idades de formação e as recomendações da assessoria responsável pela educação especial na SMED, sendo que:

I - cada criança, adolescente, jovem e adulto da educação especial conta como dois estudantes no cômputo geral da turma; (RES 008-2006 SMED)

Esta resolução utiliza como referência para o cálculo de alunos por turma o número de estudantes estabelecido no Artigo 9º da Resolução 008/2006 ambas do CME/PoA onde fica estabelecido:

A organização das turmas deve respeitar a proporção entre o número de alunos e a metragem mínima das salas de aula indicada no Código de Edificações do município, abrigando:

I. Na faixa etária de 06 (seis) anos, até 25 (vinte e cinco) alunos;

II. Na faixa etária de 07(sete) e 08(oito) anos, até 28 (vinte e oito) alunos;

III. Na faixa etária de 09 (nove) e 10 (dez) anos, até 30 (trinta) alunos;

IV. Na faixa etária de 11 (onze) anos em diante, até 32 (trinta e dois) alunos. [...]

§ 2º Nas instituições onde houver turmas que atendam alunos com defasagem entre idade e escolaridade, bem como alunos com necessidades educacionais especiais, deve ser observado um limite menor de alunos por turma.

Como estratégia da gestora juntamente com a equipe da escola, procuram sempre que possível, manter até 3 alunos com deficiência por turma, respeitando a organização por ciclos, e as especificidades e demandas de cada aluno.

Embora as gestoras apresentem vários desafios a serem superados com relação á promoção da inclusão plena em suas escolas, classificam o acesso á comunicação e a relação com a mantenedora como boa, relatando que sempre

encontram espaço para comunicação. Uma das gestoras, procura compreender de forma administrativa, os impasses que muitas vezes dificultam a solução dos problemas relatados.

[...] é, a gente percebe assim que existe o apoio né, pra implementar a inclusão, mas não exatamente aquele que a gente gostaria, o ideal, Porque a gente entende também que tem uma pressão do outro lado, eu hoje que sou a gestora, eu vejo o quanto eu sou pressionada pelos professores e o quanto eu sou pressionada pela mantenedora, e eu percebo que do outro lado deve acontecer a mesma coisa, a gestora lá, sendo pressionada por nós diretores e por um outro lado pela verba, pelo prefeito, pela legislação, então a gente percebe, é pressão pra todo lado, mas a gente percebe, quando precisa a educação especial tá disponível, toda a formação que é feita para a professora da sala de recursos SIR que também faz esse acompanhamento conosco, quando a gente solicita reuniões elas vem, elas participam, tentam solucionar, ajudam, da forma como é possível pra todo mundo né,[...] mas tudo são questões legais, que tem prazo, que tem a questão da burocracia, mesmo do próprio trâmite né do trabalho então a gente percebe que tem boa vontade,[...] a gente nunca recebe um não assim: não, não pode, sempre eles tentam solucionar, mas isso depende muito da gente também. Eu conheço o caso de uma diretora que tinha um aluno cadeirante que precisava acessar o andar de cima da escola então a diretora por conta dela pesquisou uma forma de fazer uma rampa, um elevador, e foi a diretora que descobriu, enviou o projeto pra secretaria e a secretaria comprou e conseguiu comprar pra outras escolas, então quer dizer, não existe uma negativa, não, não vamos fazer, depende muito da gestora da escola, tu vai, tu busca, tu propõe, eles acolhem. Tu tem que tá sempre correndo atrás. (DIRETORA 2)

Ainda sobre os suportes oferecidos pela RME e mais especificamente pela SMED, está um dos pontos cruciais na promoção da inclusão nas escolas, a formação em rede e os suportes oferecidos aos professores. Por tratar-se de um tema cheio de nuances e especificidades por parte de cada equipe entrevistada, reservo a este assunto um capítulo à parte.

### 7.3 Formação de Professores

Ao atuarem diretamente com os alunos, é possível afirmar que os professores são os sujeitos que, dentro da escola, mais têm a falar sobre a inclusão, suas dúvidas, anseios, experiências de sucesso e fracasso, são os professores os responsáveis por acolher estes alunos e incluí-los à turma, além de exercer a sua função docente. Neste estudo, busco verificar a existência e ocorrência destas situações a partir da fala dos gestores, como percebem a atuação dos professores, como percebem a capacitação dos professores para atuar nesta ainda nova função e principalmente como elaboram estratégias de suporte a estes profissionais, considerando todas as nuances apontadas até aqui.

Para Mittler (2003), estes profissionais já possuem muitas das habilidades e conhecimentos necessários para exercer esta função. Afinal, os professores não convivem diariamente com alunos diferentes entre si, e repletos de especificidades? Aquele aluno comunicativo, assim como o tímido, o distraído, o rápido, o agitado são rapidamente identificados pelos olhos atentos do professor, que busca estratégias diferenciadas para conseguir alcançar todos os alunos.

Segundo o autor, com relação ao receio de alguns professores acerca da sua própria capacidade e conhecimento, “o que lhes falta é confiança em sua própria competência”. (Mittler, 2003, p.184). O autor afirma ainda que “poucos professores tiveram a oportunidade de ensinar todas as crianças na sua comunidade local, porque alguns alunos foram enviados para escolas especiais ou para escolas independentes” (ibidem) Então, como afirmar que não se sabe lidar com aquilo que se conhece?

Não é possível negar que essa afirmação seja verdade, é provável que muitos profissionais tenham receio de receber alunos com deficiência em suas turmas, pensando em como será, no que ensinará a este aluno, ou como se comportarão os demais alunos com relação ao novato, o medo do desconhecido é perfeitamente normal, ainda mais pensando que estes professores estudaram em uma época em que as instituições de ensino em sua maioria excluía estes alunos, ou pregava até mesmo o medo a eles, taxando-os de agressivos e incompreensíveis.

Entretanto desconfio de que apenas a boa vontade e os conhecimentos amplos adquiridos no curso de Pedagogia sejam suficientes para que possamos atender com qualidade alunos que contam com tantas especificidades. Receio também que esta afirmação venha a fazer acreditar aos professores, de que não é preciso buscar novos conteúdos e formações, a fim de aprimorar sempre seus conhecimentos.

Neste sentido, a oferta de cursos de formação, e a capacitação dentro das escolas é essencial para que se desenvolva um bom trabalho. Ao falar em capacitação, solicitei aos gestores que falassem um pouco sobre o que era oferecida pela SMED neste sentido. Conforme visto anteriormente, as professoras de SIR recebem formações e participam de reuniões mensais, porém, a realidade dos

professores regulares apresenta-se bem diferente. A SMED exige que cada escola da RME realize dez formações anuais com os professores, sendo que quatro destas formações são organizadas pela mantenedora, e as outras sob responsabilidade da escola. Uma das gestoras explica como ocorrem estas formações:

[...] as nossas aqui são a noite, e aí no ano anterior, no final do ano a gente já vai levantando assunto, no início do ano também quando a gente já faz aquela primeira reunião de planejamento, a gente já levanta os assuntos que são do interesse, vai vendo as necessidades que surgiram do ano anterior, e vai vendo assuntos que vão ser importantes para a formação (DIRETORA 2)

Sobre os temas dessas formações, se contemplam a inclusão, outra gestora se manifestou:

Na realidade, o treinamento, essas formações da SMED, elas não visam a questão da inclusão,[...] no ano passado nós tivemos uma que foi com médicos que trabalhavam com crianças com TDH então assim bom, não é bem o foco da inclusão mas nos deu alguns subsídios, né, tem outros anos que não, que não teve nada a esse respeito, a questão da inclusão em si, eu acho que as escolas como a nossa, que tem mais crianças com inclusão, a gente é que vai buscar, e procura fazer isso nas reuniões pedagógicas ou nas nossas formações internas, que daí a gente busca parceria com alguém né, e tenta de acordo com aquilo que a gente não tá conseguindo dar conta, de organizar com o grupo de professores, trazer alguém que tem o conhecimento maior, pra trabalhar esses eventuais assuntos né (DIRETORA 3)

Conforme evidenciado pelas gestoras, cabe a equipe da escola elencar os temas relevantes, além de buscar profissionais que possam contribuir nas formações. Contudo, devido as demandas da escola, há pouco espaço para que os professores possam trocar experiências ou realizar estudos sobre a inclusão, tema este que já está em defasagem desde a formação destes professores, que pouco ou nada sabem sobre o assunto, antes de experienciá-lo na prática.

Além destas formações, obrigatórias, questionei as gestoras acerca de outras formações, cursos, convites aos professores. Mais uma vez, as gestoras responderam de forma semelhante. Segundo elas, existem sim formações bastante interessantes, em nível municipal, de rede, estadual e até mesmo federal, porém, outra dificuldade se evidencia neste momento: a dificuldade em adequar as formações com a realidade das escolas:

Caetano, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) destaca a indefinição do lócus da formação do professor em educação especial, como um dos entraves na qualificação dos professores. A autora destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 no que se refere



a formação de professores em educação especial, apontando para a alteração do Parecer 252-69 que determinava a formação em nível superior, alterando com a promulgação da nova LDBEN (1996) que no artigo 59, II volta a considerar que os professores devem contar com “especialização adequada em nível médio ou superior para o atendimento especializado [...] isto é, a lei recupera a formação em nível médio” (CAETANO, 2013, p. 138). De acordo com Bueno (apud Caetano) essa ambiguidade “expressa a falta de política, consistente e avançada, com relação à formação de professores do ensino fundamental, entre eles o professor especializado”(Ibidem). Ainda segundo a autora, essa dualidade acaba abrindo espaço para diferentes interpretações e encaminhamentos.

A autora lembra ainda que a resolução nº 1, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Curso de Pedagogia- Licenciatura, aprovada ainda em 2006 extingue as habilitações para o curso, sendo essa atribuição transferida aos interessados, em nível de pós graduação, e em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva(BRASIL, 2008) prevê que:

[...] o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos na área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializados deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, [...] Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão do sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos de parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2008, P.17-18 Apud Caetano p. 138 2013)

Novamente há uma indefinição acerca do local onde deve ocorrer esta formação. De acordo com Bueno (Apud Caetano, 2013) “A indefinição sobre a formação de professores, no que se refere ao lócus de tal formação, à sua configuração nos currículos dos cursos, bem como a centralidade ou não da docência pra a formação do professor de educação especial [...] tem produzido professores com baixa qualidade profissional. “

O autor prossegue, afirmando que isso ocorre pois “as políticas de formação restringem-se a focalizar realidades micro, de caráter intra-escolar, ou em variáveis internas do próprio desenvolvimento profissional, deixando em segundo plano, ou mesmo não considerando, as dimensões contextuais e político-ideológicas da

profissão docente” (CAETANO, p. 139 2013). Esta perspectiva lançada por Caetano(2013) e Bueno (1998) foi bastante visível nos relatos dos gestores, principalmente com relação aos cursos oferecidos pelo MEC

existem os convites, existem os cursos que são oferecidos, mas muito fora da realidade, eu recebi semana passada [...] convidando os professores para participarem de um curso de inclusão do MEC, só que são 40 horas que o professor fosse se ausentar da escola, e na verdade todos os professores que trabalham com a inclusão deveriam participar, porque é uma formação riquíssima, eu tenho certeza, que seria ouro para os professores e a escola toda ganharia com isso, mas o que eu faço com 500 alunos sem professores? então existe, mas tem que ser adequados a nossa realidade. (DIRETORA 3)

Outro problema evidenciado pelas gestoras é a falta de docentes no quadro da escola, que acaba impossibilitando a escola de liberar os professores para as formações.

- Este ano não tivemos professora de Artes, não tem, não tem...

Relata a Diretora 1.

As vezes por exemplo agora nós estamos com um curso aí de inclusão, que a prefeitura está oferecendo uma vaga por escola que é extremamente interessante, pelo que eu vi ali, mas assim ó, nós temos só de manhã falta de 4 professores, a tarde também, como que tu libera um professor uma semana inteira, de manhã e de tarde, pra ir num curso desse? Então assim, tem coisas que são oferecidas, mas que é inviável de a escola estar junto. Teve outro de saúde mental, que tem muito a ver com a gente, mas aí era uma segunda por mês, então a gente passava uma segunda de sufoco e uma semana respirando bem né, agora uma semana inteira, na atual conjuntura nós não temos, então algumas coisas que são oferecidas a gente não consegue aproveitar. (DIRETORA 2)

Na tentativa de driblar estas dificuldades, as gestoras acabam, cada uma a sua maneira, criando estratégias juntamente com os professores, para que todos possam receber suporte e auxílio quando necessário.

#### 7.4 Estratégias e Metodologias

Um dos suportes para a promoção da inclusão oferecidos pela SMED às escolas da RME é a docência compartilhada, ou bi-docência, onde um professor, preferencialmente com conhecimento em educação inclusiva dá suporte a um ou mais professores, em determinadas atividades ou por períodos inteiros, quando é necessária a adaptação de um aluno, ou quando um aluno incluso demanda atendimento diferenciado.

Devido a falta de professores não somente nas escolas entrevistadas, mas

em toda a RME, somente uma das escolas possui um professor para bi-docência, mesmo assim, uma das gestoras relata uma estratégia encontrada por ela para proporcionar o suporte da bi-docência:

nós temos aqui um projeto que é da escola, que foi criado por gestões anteriores, e nós trabalhamos nessa proposta, e continuamos com ela dentro da escola, [...] que é a docência compartilhada né, então, o município trazia antes essas crianças com defasagem de aprendizagem, e com uma idade maior, né, pra turmas de progressão, e ah, a escola já a nove anos, aproximadamente, trouxe essas progressões pra dentro da turma, elas são diluídas dentro de turmas, então o quê que nós temos, nós temos um professor de BP ou de CP que são as duas turmas de progressão, sem a turma específica deles, então eles vão junto pra dentro da turma que tem mais crianças de inclusão e fazem um trabalho ah, em conjunto, então assim, sem mais recursos humanos, se conseguiu dar conta, é o projeto que se tem, e como não se pede mais recursos humanos, se mantém. (DIRETORA 2)

A gestora afirma ainda que, só conseguiram manter este “projeto” porque as turmas em questão possuem de 6 a 7 alunos com deficiência, já nas turmas com menor número de alunos com deficiência, os professores trabalham sozinhos, recebendo auxílio somente quando algo sai do controle, ou o professor precisa “tomar um ar” conforme relata a gestora. Nestes momentos, a própria equipe diretiva assume a turma, até que o professor consiga se reestabelecer.

Não é configurado como bi-docência, ela acontece em algumas situações porque é uma organização interna da escola, mas ela não tá configurada nem no nosso PPP nem junto na secretaria da educação, não tá configurado no quadro da escola a bi-docência, mas ao longo do ano a gente se organiza pra que isso aconteça. Quem participa é a professora volante das turmas, então ela faz essa ponte da bi-docência quando necessário, ela tem uma formação normal de pedagoga e a gente organiza o trabalho dela pra que ela consiga trabalhar junto com a professora referência, então elas se organizam, ou dividem a turma, ou ela trabalha com um aluno de inclusão naquele momento e a professora com outros, dentro da sala, sem tirar o aluno, ou se elas acham a necessidade de tirar um grupo, mas ela não tem formação específica para a inclusão. (DIRETORA 3)

Outra gestora comenta sobre um projeto que a escola havia criado, mas acabou perdendo, por falta de recursos humanos.

A escola contava com um projeto de inclusão chamado “Escola Acolhedora” desde 2008, que contemplava um professor pedagogo que fazia o trabalho de apoio aos professores do III ciclo (7º ao 9º ano), sendo que neste ano o projeto não foi mais aprovado pela secretaria de Educação por falta de Recursos Humanos na Rede. (DIRETORA 1)

Dentre todos os relatos de estratégias adotadas pelas gestoras, uma em especial chamou a atenção. Uma gestora relatou que os alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagens que concluem os estudos na escola, são convidados

a permanecer na escola atuando como “monitores”, e explica a intenção do projeto:

aí a gente faz assim: bom esse precisa de mais um empurrãozinho na alfabetização, então a gente bota lá, fazendo um trabalho com o jardim, um trabalho com aqueles que estão iniciando a alfabetização, porque assim ó, eles não são alunos, eles são monitores, eles se sentem em um outro lugar, então eles ajudam e se beneficiam, e participam também de um programa de preparação para o trabalho educativo, mas é fora daqui, que é oferecido pela SMED, então é condição, para que eles estejam aqui, que eles estejam lá fazendo parte desse trabalho educativo. (DIRETORA 3)

As gestoras acreditam que, atuando como monitores para outros alunos, estes alunos com deficiência ou dificuldade de aprendizagem sentem-se valorizados por estarem ensinando algo aos demais, além de terem mais uma oportunidade de absorverem o conhecimento das aulas que participam.

Dentre todos os depoimentos de estratégias colhidos entre as entrevistadas, foi interessante observar as alternativas inteligentes que as gestoras apresentaram para procurar melhorar o ambiente escolar e favorecer o trabalho de todos, articulando setores, convidando alunos, propondo trocas e colocando-se também no lugar dos professores, quando percebem que este precisa de apoio.

### 7.5 Posição e Participação

Embora seja evidente o apoio que os gestores procuram oferecer a sua equipe principalmente ao se tratar de inclusão, uma das gestoras relata que nem sempre encontra apoio dentro da sua própria equipe, falando da dificuldade de relação com alguns professores que ainda permanecem irredutíveis com relação à inclusão.

a gente vê a questão do professor porque tem professores que amam trabalhar com inclusão, tem outros que não aceitam, então tem isso,[...] aí o professor não quer, não gosta, a aí é uma luta inteira de toda uma equipe atrás dessa criatura para fazer com que a inclusão aconteça, tem muita luta, tem muito embate assim, direto, escola com a família, escola com o professor, o aluno coitado ali no meio, então isso acontece [...]  
(DIRETORA 3)

Além disso, as gestoras admitem que não recebem nenhuma formação específica para a gestão, apenas uma palestra introdutória ao assumir o cargo, mas revelam que é pouco, que gostariam de receber mais informações que pudessem orientá-las em suas decisões.

Uma das gestoras fala sobre a importância das formações para os gestores, visto que o cargo é transitório e vários professores assumirão a mesma

responsabilidade ao longo de suas carreiras. Embora a gestora acredite que é papel do gestor procurar recursos, articular com a secretaria e organizar a equipe, reconhece que algumas vezes é importante uma orientação externa, a nível de RME para auxiliar alguns gestores a terem uma visão mais acolhedora sobre a inclusão.

[...]então assim, nós que viemos de um ambiente assim confortável de funcionamento de uma escola normal, e chegamos aqui, nós corremos atrás da formação, então quando nós recebíamos um aluno nesse formato nós corríamos atrás, perguntávamos para a equipe que talvez tivesse mais experiência que a gente, então a gente correu atrás, mas eu acho que isso não é uma regra, então se tu tiver uma formação dentro da RME para esse trabalho, inclusive porque os gestores estão mudando, não vão ser sempre os mesmos, então assim, tu vai ter ali professores que vão conseguir continuar isso, então eu acho essencial que tivessem formações em termo de rede, para o atendimento á inclusão, que não é fácil, é que claro, ela se torna mais fácil quando tu acredita, então ela se torna mais fácil tu não vê tanto bicho aonde não existe, agora pega aí professores com 15 anos de carreira, com 20 anos de carreira, que nunca se depararam com essa realidade, que realmente acham que o lugar dessas crianças não é aqui, então vão estar apoiando aquele professor quando diz assim: eu não tenho competência pra trabalhar com esse aluno, ao invés de dizer, vamos entrar lá dentro e vamos pensar juntos, vão dizer: sim, tu tem razão, eu também acho. (DIRETORA 2)

A gestora alerta ainda para o papel de mobilizador político que assume, considerando que suas ações e concepções podem provocar engajamentos pessoais e coletivos, ressaltando as grandes perdas que toda uma escola pode ter ao contar com um gestor com concepções meramente administrativas ou ainda excludentes, que percebem apenas as dificuldades da inclusão, sem procurar meios de superá-las. Neste sentido, é importante que o gestor estude as tensões do cotidiano, a fim de encontrar alternativas e metodologias que favoreçam a inclusão na sua escola.

Neste sentido, outra gestora relata um momento que gera grandes tensões entre professores, a adaptação curricular e as avaliações:

[...] a gente andou até estudando sobre isso, sobre a necessidade das adaptações, e o pessoal da supervisão então que acompanha isso junto com os professores, mas também não é uma questão muito fácil, principalmente com os professores dos anos finais, aí assim a gente tem uma dificuldade muito grande de fazer eles entenderem de que há uma necessidade de um currículo adaptado, de que há a necessidade de uma avaliação diferenciada que o aluno não se encaixa naqueles padrões e parâmetros que os professores já trazem assim encaixados na cabeça, então assim nos anos iniciais é muito mais fácil, mas o professor de área, dos anos finais a gente tem muita dificuldade, a gente tem que ficar acompanhando assim direto, direto, e mesmo assim nem sempre acontece, a gente as vezes faz de conta que acontece. (DIRETORA 3)

Nos anos iniciais, os alunos mais jovens e os conteúdos mais simples tornam

mais claras as possibilidades de proporcionar aulas lúdicas e diferenciadas aos alunos com maiores dificuldades, porém, a medida em que os conteúdos tornam-se mais densos, os professores encontram dificuldades em compreender como tornar os conteúdos mais acessíveis, além de perceber a relevância dos conhecimentos apresentados aos alunos com inclusão.

É importante ressaltar também que, enquanto os professores de séries iniciais possuem formação em pedagogia, aprendendo metodologias e didática, os professores dos anos finais possuem formação específica, sendo precária a concepção do seu papel na formação desse indivíduo, e sobre o que e como ensinar.

Assim sendo, além de atuar na promoção de momentos ricos em formação e espaço de trocas de experiências e debates entre os professores, sempre que possível, o gestor deve atuar tomando as decisões necessárias para promover resultados educacionais satisfatórios, conforme afirma Lück Apud Dutra (2011, p. 2)

“(...) o conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos”. Dutra (2011, p. 2)

Deste modo, a gestão mostra ter assumido um compromisso com a educação inclusiva, e mesmo que em alguns momentos não encontre apoio de todo o coletivo da escola, esforça-se para efetivar seus ideais na promoção de uma escola que acredite na inclusão, e não apenas a aceite.

Além disso, gestão possui autonomia para organizar a escola de acordo com suas concepções, elaborar projetos a serem aprovados pela SMED, projetos de docência, além do Projeto Político Pedagógico, com base nas concepções da equipe da escola. Com relação à autonomia nas tomadas de decisão sobre políticas de inclusão, as gestoras afirmam que também são consultadas, nas reuniões mensais dos gestores, ou em reuniões extraordinárias, embora acreditem que as escolas especiais possuam mais subsídios para tratar da inclusão, devido às especificidades do trabalho dessas escolas, assim como a capacitação dos profissionais que nela atuam.

A comunidade escolar também participa das decisões que a escola toma, sendo convidada a participar sempre que hajam assuntos pertinentes a serem

tratados. As gestoras relatam a grande adesão dos pais de alunos com deficiência no cotidiano escolar. Segundo as gestoras, estes são os pais mais interessados no desenvolvimento da escola, nas promoções e políticas, além de envolverem-se sempre que possível em promover melhores condições para os alunos com deficiência.

Uma das gestoras relata que certas escolas, que envolvem-se fortemente com a política de inclusão acabam por criar certa “fama” na comunidade, atraindo novos alunos

[...] então essas famílias elas vem com tanta esperança e com tanta expectativa de que seus filhos sejam acolhidos, e aí quando eles vêem que isso acontece, eles acabam fazendo um vínculo muito grande com a gente [...] DIRETORA 2

Mesmo com esse vínculo criado, outra gestora relata que o assunto é sempre mais delicado, pois as famílias, em sua maioria, já encontram-se fragilizadas pela situação dos filhos, que lutam diariamente para serem incluídos em todos os espaços.

Para outra gestora, a maior dificuldade é quando não há o apoio das famílias:

[...] não acho que é mais complicado o caso da inclusão ou não, acho que é mais complicado quando tu não tem o apoio da família, assim, que a família não entende que a escola é parceira e que a escola tá aqui para ajudar, e que o sucesso da criança é o nosso sucesso, e que o fracasso dele é o nosso fracasso. (DIRETORA 3)

Mesmo relatando a sempre delicada relação com as famílias, uma das gestoras concluiu que sempre consegue fazer com que os pais saiam da escola acreditando no trabalho dos professores e da equipe, e sem dúvidas mal esclarecidas.

## 7.6 Ações Futuras

Mesmo apontando as dificuldades de gerir um ambiente inclusivo, com todas as nuances apontadas até aqui, que partem desde modificações de acessibilidade e mobilidade, oferta de profissionais qualificados para apoio à inclusão, capacitação dos professores, autonomia para gerir a escola de acordo com as concepções de cada gestor, além de enfrentar os impasses criados pelos sujeitos que ainda são reticentes aos processos inclusivos, as gestoras apresentam confiança em seu trabalho, e compreendem que a inclusão embora ainda não seja plena, não poderia ocorrer de outra forma:

[...] não se faz a inclusão apenas colocando os alunos ali, mas acho que esse é o primeiro passo, se tu não põe o aluno ali, tu não vai ter os outros movimentos, as coisas não acontecem de cima para baixo, a gente não vê as coisas acontecerem assim. (DIRETORA 3)

E reconhecem os benefícios da inclusão para toda a escola

[...] eu acho que se você perguntar pra qualquer pessoa aqui dentro da escola, todo mundo vai achar que o melhor jeito para essas crianças construírem e aprenderem é dentro de uma escola regular, que eles tem outros modelos. Para os dois lados né, são duas vias [...] (DIRETORA 2)

Para as gestoras, os alunos de toda a escola demonstram mais empatia pelo outro, aprendem a se importar com o bem estar e com os direitos do próximo observando as suas dificuldades, e aprendem a lutar pelo direito do outro, além de serem mais carinhosas, pacientes e compreensivas. Segundo uma das gestoras, a dificuldade de inclusão não corresponde aos alunos com deficiência, mas às desigualdades sociais que a escola vivencia.

é mais fácil lidar com um aluno especial do que com essa inclusão social que está cada vez mais difícil de lidar (DIRETORA 2)

As gestoras entrevistadas compreendem que é sua função buscar recursos e realizar todas as articulações necessárias para que as mudanças ocorram, e apontam alguns pontos que acreditam serem cruciais para que a inclusão seja efetivada:

- ❑ estrutura física e humana para atender aos alunos de inclusão, tanto os alunos com deficiência, quanto aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem;
- ❑ formação para os gestores;
- ❑ articulação e trocas de experiências entre os gestores da RME, a fim de visualizar novas perspectivas através das experiências dos colegas gestores;
- ❑ maior liberdade na gestão dos recursos da escola, como contratação de estagiários, professores e monitores;
- ❑ maior transferência de recursos para acessibilidade e promoção da inclusão;
- ❑ criação de um grupo de discussão e troca de ideias entre professores de outras escolas da rede;

A partir dos relatos colhidos, transcritos e analisados destas três gestoras, foi possível constatar que o modelo de gestão escolar, moldado na perspectiva da



administração empresarial, está sendo deixado de lado, dando espaço para uma gestão democrática e participativa, voltada primordialmente para o bem estar dos alunos, seguindo, obviamente, o caráter específico dos condicionantes sociais em que cada escola está situada.

Os impasses e adversidades na adequação da ainda recente política de inclusão, parecem criar uma situação diferenciada, a necessidade da união de todos os envolvidos, comunidade, pais, gestores, equipe diretiva, professores e alunos na promoção de um bem comum, a equidade de condições e de oportunidades para todos os alunos.

## **8. Considerações Finais ou Ainda Iniciais?**

A concepção dos gestores acerca das políticas públicas do município onde sua escola está localizada assim como uma compreensão global das políticas para a educação são fatores cruciais no desenvolvimento saudável da escola, considerando o gestor como o principal articulador e motivador de práticas que visem a promoção da inclusão de todos os alunos, visto que sua função é justamente é mediar as determinações da RME com o trabalho dos profissionais da escola.

Neste sentido, considero importante refletir sobre o motivo pelo qual o gestor, portador de uma função tão importante para a escola, tem suas atribuições subentendidas pela legislação, que não é específica nos seus encargos, colocando seu trabalho entre competência docente e as determinações legais, permanecendo num limbo de reconhecimento, como se o gestor apenas realizasse essa ponte professor-secretaria- rede, sem nada acrescentar a partir de suas concepções e crenças.

Neste trabalho, pudemos perceber que, muito diferente disto, o gestor tensiona e motiva ações em toda a escola, criando estratégias e metodologias para a execução do seu trabalho. Pudemos visualizar, desta forma, alguns dos impasses enfrentados pelos gestores, na implementação da política de inclusão do município de Porto Alegre, em consonância com a legislação nacional e os acordos internacionais sobre o tema. Uma política que ainda não é capaz de garantir todos os apoios necessários para a sua efetivação, enfrentando neste processo a

resistência de professores, a desconfiança de familiares e principalmente a dificuldade em compreender e elencar as demandas de cada aluno recebido, respeitando suas especificidades, além de apresentar dualidades de interpretação, que dificultam ainda mais a sua efetivação.

Apesar de ser um estudo de caso com apenas três escolas, é possível arriscar uma generalização pelas falas dos gestores para outras escolas e outras redes de ensino, pois as tensões e as necessidades parecem ser comuns.

Acredito que embora este trabalho tenha contribuído para uma visibilidade acerca do papel do gestor neste panorama, este estudo mostra uma lacuna, perguntas que ainda não foram respondidas, do tipo: como gerir a inclusão? Quais as atribuições do gestor? Qual seu papel? Neste sentido, o trabalho trouxe uma possibilidade de reflexão, a partir das atribuições que os gestores apresentaram como incorporadas a partir de suas crenças, além da análise das poucas atribuições legais que constam nos documentos oficiais. Mesmo assim, muito ainda precisa ser construído neste sentido.

Há ainda limitações de análise que poderiam contribuir apresentando facetas da função do gestor que não foram contempladas devido ao pouco tempo para os contatos com as escolas, assim como as próprias limitações impostas pelo foco do trabalho.

Desta forma, considero que as discussões acerca do papel do gestor na organização do ambiente escolar devem transcender o debate sobre a gestão democrática, e buscar problematizar questões mais específicas da gestão na educação inclusiva, visto que este é o novo desafio da gestão, além de apontar novas possibilidades de suporte para estes profissionais na promoção de uma educação verdadeiramente universal e inclusiva.

## 9. REFERÊNCIAS

- APAE BRASIL. <http://www.apaebrasil.org.br/>. Acesso em: 20 Mai 2014.
- BAPTISTA, Cláudio R. Ciclos de formação, educação especial e inclusão. Frágeis conexões? In: MOLL, Jaqueline. Org. **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.191-207.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
- BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Curso de Pedagogia
- BRASIL. Decreto no 6.571/2008 de 17 de Setembro de 2008.
- BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007
- BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais da educação básica.
- BRASIL. Lei no 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB
- BRUM, Eliana.. História de um olhar. In: **A vida que ninguém vê**. Porto Alegre: Arquipélago Editora, 2006. p.22-25
- CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. **Professores e Educação Especial** - Formação Em Foco - Vol. 2 Porto Alegre: Mediação, 2011
- CARNEIRO, Moacir Alves. **O acesso de alunos com deficiência à escola de classe comum. Possibilidades e Limitações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- CARTA ABERTA DOS DOUTORES SURDOS AO MINISTRO MERCADANTE  
CARTA ABERTA AO MINISTRO DA EDUCAÇÃO . Disponível em:  
<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/grupos-de-pesquisa/CARTAABERTADOSDOUTORESSURDOSAOADMINISTROMERCADANTE.pdf>  
Acesso em 14 Jun, 2014.
- Conferência Mundial sobre Educação para Todos Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990.
- DUTRA, Claudia. GIBROSKI, Claudia. **Gestão para a inclusão**. Revista Educação Especial: Cadernos: edição: 2005 -Nº 26. Disponível em <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/432>

acesso em 02 05 2014.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004. -2ed-

MEDEIROS, I. Gestão democrática na rede municipal de educação de Porto Alegre de 1989 a 2000 – a tensão entre reforma e mudança. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, n 57, p. 93-109, mai./ago., 2011. Disponível em: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/view/9842/041>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

MICHELS, Maria Helena. **Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira atribuem contornos à organização escolar**. Disponível em: [http://www.umcpos.com.br/centraldoaluno/arquivos/24\\_10\\_2011\\_184/UMC\\_Gestao\\_e\\_formacao\\_docente\\_e\\_inclusao.PDF](http://www.umcpos.com.br/centraldoaluno/arquivos/24_10_2011_184/UMC_Gestao_e_formacao_docente_e_inclusao.PDF) Acesso em 02 Mai.2014

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NOGUEIRA, Cláudio M. Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu e a Educação**. Autêntica: 2001

OLIVEIRA, Dalila A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p.126-141

PANTALEÃO, Edson. Gestão escolar no contexto da escolarização de alunos com deficiência. In: VICTOR, Sonia Lopes Org. **Educação Especial: Indícios, registros e práticas de inclusão**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 13-32

PORTO ALEGRE. Resolução n.º 008, 14 de dezembro de 2006. Fixa normas para a oferta de Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino.

PORTO ALEGRE. Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino, na perspectiva da Educação Inclusiva: Res nº 013 Dez 2013.

PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Eleição de Diretores. disponível em: [http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p\\_secao=275](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=275) Acesso em 02 05 2014

PORTO ALEGRE. Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre. LEI N.º 8.198 – 18/08/1998

PORTO ALEGRE. Resolução nº 013 de 05 de dezembro de 2013. Dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino, na perspectiva da Educação Inclusiva

SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK William (Orgs.). Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.129-141.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso, planejamento e métodos**. Trad Daniel Grassi - 3 ed- Porto Alegre: Bookman, 2005.

## 10. APÊNDICES

### Apêndice A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS GESTORES

Idade:

Formação:

Função na escola:

Escola em que atua:

Tempo de atuação como gestor:

Tempo de atuação em educação:

Experiências profissionais:

1 O que significa ser gestor na Educação Inclusiva? Quais as principais diferenças com relação à gestão em escola regular?

2 O que significa para um gestor, receber alunos de anos iniciais com deficiência? É diferente de outro nível de ensino? Porquê?

3 O que mudou após a política de inclusão, na sua percepção profissional?

4 Quais os principais impasses encontrados no ambiente inclusivo e que somente um gestor sabe/ pode responder?

5 Quais os suportes que o gestor de EI encontra?

6 Você é gestor nesta escola, com qual carga horaria? Atua em outra escola, como professor? Outra função?

7 Fale um pouco sobre ser gestor, há quanto tempo atua?

8 Quais os principais desafios da gestão?

9 No município há uma política de inclusão em consonância com a política da secadi?

10 Como a gestão se percebe na implementação dessa política?

11 Sua escola tem ou teve casos de inclusão?

12 Conte como foi/ou como está sendo esse processo?

13 Quais os desafios? quais os obstáculos?

14 Que ferramentas/recursos/ a gestão tem para auxiliar na implementação de uma política inclusiva?

#### SOBRE OS PROFESSORES

1 Como ocorrem os encontros entre professores, pais de alunos, comunidade escolar, profissionais especializados?

2 A relação escola/família é sempre uma relação complexa, as vezes conflitiva e na maioria das ocasiões cheias de entrelinhas. Como você sente essa relação do ponto de vista da gestão? como acontece? e no caso da inclusão, em que difere?

3 Na sua gestão quais são os serviços e recursos disponíveis para apoiar a inclusão?

4 Como esses diferentes setores ou recursos (salas, monitores, professores) se articulam?

5 Qual o papel da gestão nesse processo?

6 É sempre muito difícil coordenar professores com diferentes funções num mesmo espaço educativo, como acontece por exemplo na bidocência, ou mesmo entre professor de SRM e prof. de sala regular. Na sua opinião, caberia à gestão garantir essa articulação? como?

7 A política pública da educação especial na perspectiva inclusiva visa que toda criança com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou com altas

habilidades esteja na escola. Cada um dos sujeitos da Ed. Especial apresenta necessidades diferenciadas, como a gestão aborda a questão da diversidade de necessidades/adaptações que escola e currículo precisam atender? Como a gestão acolhe, promove ou limita ações e recursos?

8 Evidentemente, a gestão não lida sozinha com essa necessidade, e obedece as estratégias e diretrizes da SMED, como isso acontece?

9 Recentemente, houve uma nova determinação para a EE na rede de ensino de Porto Alegre, poderia comentar a respeito?

10 Como a gestão participa da discussão sobre as políticas públicas no município? Qual o grau de liberdade para instaurar ações específicas? consegue exemplificar?

11 Como você definiria a relação com a SMED?

12 Existem hoje diversos programas e ações do governo federal que visam contribuir e apoiar nos processos de inclusão como por exemplo: ESCOLA ACESSÍVEL, SALAS DE RECURSOS, BPC NA ESCOLA e outros. A sua escola já participou de algum desses?

13 Você se envolveu na produção do projeto que foi contemplado? se sim, conte se não, porquê?

13 Você acha que é papel da gestão prover mais recursos para garantir o sucesso da inclusão? sim? não? porque?

14 Qual a parte mais delicada/difícil desta teia? Relação com a SMED? Familiares? Professores? Profissionais especializados? Outros alunos? Estrutura da escola?

15 Como ocorre o suporte municipal? Frequência de reuniões, treinamentos, cursos, palestras, etc

16 Você acredita que os professores estão bem amparados para receber estes alunos? Porquê?

17 Você acha que pode ser feito para melhorar a situação dos gestores de EI? o quê?

18 Você considera que a forma como está ocorrendo a inclusão é satisfatória? Porquê?

19 A gestão tem processos de formação na rede? de que tipo?

20 Especificamente para a questão da inclusão, teve ou tem alguma formação complementar?

21 Essa formação para a gestão se evidencia em outros processos formativos internos da sua escola?

22 Na sua opinião, o que o gestor hoje precisaria para atender as exigências do cargo pensando numa gestão na educação inclusiva?

23 A formação de professores para atuar na inclusão é alvo de debates constantes. O governo federal e também o municipal tem desenvolvidos diversos programas de formação há vários anos. Comente sobre os principais programas de formação, e sobre seus impactos na escola. Eles foram relevantes? sim? não? porque?

24 Você como gestor/a planeja, participa e/ou organiza outros processos de formação? tem autonomia para propor? exemplifique

25 Se você pudesse mudar algo no "ser gestor" nesta realidade inclusiva, o que você mudaria? porque?

26 O que você acha que o gestor precisa?

27 Gostaria de acrescentar algo mais? algo que eu não tenha perguntado sobre a temática mas considere relevante?

## Apêndice B – Termo de Consentimento Informado



UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Avenida Paulo Gama, 110 – Farroupilha  
cep: 90040-060 - F. (51) 3308-6000

### TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

Acadêmica: Kely Adriana Kisielevski

Nº cartão UFRGS: 00209226

Caro participante:

Gostaríamos de convidá-lo a participar como voluntário no projeto intitulado “A gestão na educação inclusiva: estudo de caso da rede municipal de ensino de Porto Alegre” da acadêmica da Graduação, o qual pertence ao curso de Pedagogia Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O objetivo deste estudo é entrevistar a equipe diretiva da respectiva escola acerca da forma como a gestão escolar busca apoiar e desenvolver os processos inclusivos no ensino regular de Porto Alegre. Sua forma de participação consiste em conceder uma entrevista, respondendo a questionamentos acerca da inclusão na sua escola.

Seu nome não será utilizado em qualquer fase do projeto o que garante o seu anonimato.

Não será cobrado nada; não haverá gastos nem riscos na sua participação neste estudo; não estão previstos ressarcimentos ou indenizações; não haverá benefícios imediatos na sua participação. Os resultados contribuirão para o Trabalho de Conclusão de Curso(TCC) da supracitada acadêmica.

Gostaríamos de deixar claro que sua participação é voluntária e que poderá recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação, se assim, o preferir.

Desde já agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos á



disposição para mais informações.

Em caso de dúvida(s) e outros esclarecimentos sobre este projeto você poderá entrar em contato com o responsável principal Dr<sup>a</sup> Lilians Passerino telefone 3308 3778 (DEE/FACED/UFRGS).

Eu \_\_\_\_\_  
confirmando que a acadêmica Kely Adriana Kisielevski explicou-me os objetivos deste projeto, bem como, a forma de participação. As alternativas para minha participação também foram discutidas. Eu li e compreendi este termo de consentimento, portanto, eu concordo em dar meu consentimento para participar como voluntário deste projeto.

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Dra. Lilians M. Passerino  
FACED/UFRGS