UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ORQUESTRAR A GESTÃO ESCOLAR PARA RESPOSTAS EDUCATIVAS NA DIVERSIDADE

LUCIANE PORTO FRAZÃO DE SOUSA

Rio de Janeiro
Agosto de 2007

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

ORQUESTRAR A GESTÃO ESCOLAR PARA RESPOSTAS EDUCATIVAS NA DIVERSIDADE

Dissertação apresentada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª Drª Rosana Glat

Rio de Janeiro, Agosto de 2007

ORQUESTRAR A GESTÃO ESCOLAR PARA RESPOSTAS EDUCATIVAS NA DIVERSIDADE

BANCA EXAMINADORA

PROFª DRª ROSANA GLAT
(orientadora)
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UERJ

PROFª DRª EDICLÉA MASCARENHAS FERNANDES
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UERJ

PROF DR JÚLIO ROMERO FERREIRA
UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA – UNIMEP

Agosto, 2007.

Agradeço a Deus por
abençoar minha trajetória neste plano terreno
e oportunizar que ela aconteça de forma singular.

À minha família, José, Marilza e Fábio, pelo
suporte, carinho e formação;
mas, principalmente por
me fazer acreditar que é possível.

A meu marido, André, e meu filho, Marcellinho.
Obrigada pela compreensão e força.
A construção de nossa família me inspira sonhar
com dias melhores e outras vitórias.

À Rosana Glat,
por sua orientação dedicada e respeitosa,
desde que Marcellinho ainda estava sendo gerado.

Às amigas Katiuscia, Rejane, Mércia e Márcia.
À nossa amizade e às próximas viagens.

Um carinho especial
à Mônica Pereira dos Santos.
Obrigada pelo estímulo e amizade.

E, a todos aqueles, que
de alguma forma contribuíram
com minha história de vida.

As pessoas são diferentes, como diferentes são as suas culturas.
As pessoas vivem de modos diferentes e as civilizações também diferem.
As pessoas falam em várias línguas.
As pessoas são guiadas por diversas religiões.
As pessoas nascem com cores diferentes e muitas tradições influenciam sua vida,
com cores e sombras variadas.
As pessoas vestem-se de modos diferentes e adaptam-se
ao seu ambiente de forma diferente.
As pessoas exprimem-se de formas diferentes.
A música, literatura e a arte refletem estilos diferentes.
Mas, apesar dessas diferenças,
todas as pessoas têm em comum um atributo simples:
são seres humanos, nada mais, nada menos.

Shirin Ebadi, Prêmio Nobel da Paz de 2003.

SUMÁRIO

Índice de quadros..... p.07
Resumo..... p.08
Abstract..... p.10
Introdução..... p.12

Capítulo 1 – Pós-Modernidade e os conflitos educacionais..... p.15

Capítulo 2 – Quem é o diferente? A Educação Inclusiva responde essa questão?..... p.26

Capítulo 3 – A Gestão Pedagógica no processo de Educação Inclusiva..... p.40

Capítulo 4 – Caminhando e ... a pesquisa de campo..... p.52
Metodologia da Pesquisa..... p.52

Capítulo 5 – Análise dos dados..... p.77
Analisando o eixo Educação Inclusiva, Gestão e Cultura Escolar..... p.77

Capítulo 6 – Conclusões..... p.97
Será que a Gestão se orquestra para responder educativamente à diversidade?..... p.97

Referências Bibliográficas..... p.104

Anexos..... p.110

Índice de Quadros

Quadro 1 – Categorias de análise da 1ª fase..... p.73

Quadro 2 – Categoria: conceito de inclusão..... p.75

RESUMO

A pesquisa *Orquestrar a Gestão Escolar para Respostas Educativas na Diversidade* construiu-se a partir de uma demanda de se rever as ações que dinamizam o espaço escolar a fim de torná-lo mais inclusivo aos alunos com necessidades educacionais especiais, oriundas de deficiências. Entendendo a Educação Inclusiva como princípio que intenciona redimensionar e reestruturar a escola, a Gestão tornou-se foco de atenção por abranger a intermediação de funções – Direção e Coordenação Pedagógica - que têm a responsabilidade de orquestrar a escola nas esferas administrativas e pedagógicas, articulando seus recursos materiais, físicos e humanos para o sucesso na aprendizagem e participação de todos os alunos. Investigar a figura do gestor escolar é promover a compreensão de seu papel dentro do espaço escolar, para além da burocratização. O alcance pedagógico da Gestão deve estar presente no estabelecimento de políticas, no planejamento e na avaliação; na articulação com a comunidade escolar; na destinação e alocação de recursos; no estabelecimento de prioridades; no respeito à liberdade e individualidade; na defesa dos interesses do coletivo escolar e na defesa das necessidades das crianças e dos jovens. Para tanto, o presente estudo, visou compreender como a atuação do gestor pedagógico contribui para a o aprofundamento da discussão sobre a relação escola-sociedade na dimensão da Educação Inclusiva; bem como compreender a função do gestor pedagógico no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, este processo sendo concebido além da relação professor-aluno, mas envolvendo toda a comunidade escolar. O estudo de uma escola da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, participando de sua rotina e com a equipe de Gestão, alunos e professores, utilizando técnicas e procedimentos do estudo etnográfico, trouxe questões para a interface no diálogo com autores como Bussmann (1995), Libâneo (2004) e Luck (1998) acerca do processo de Gestão na escola e Booth (1998), Mittler (2003), Glat (1998), Glat & Blanco (2007), entre outros, sobre os princípios da Educação Inclusiva. Dessa forma, foram investigados os conceitos de Inclusão, Educação Inclusiva e Gestão, construídos pela comunidade educativa pesquisada. Também foi analisado o conceito de escola e sua dinâmica na medida em que influencia as ações em sala de aula e a aprendizagem dos alunos, o relacionamento interpessoal entre profissionais e alunos e a formação de todos os agentes, em colaboração com a atuação da equipe de Gestão. Todos esses aspectos foram construídos permeados pelo cenário macrossocial do qual não são indiferentes. Nesse percurso, a pesquisa aponta para o alcance da Cultura Escolar como mediadora dos processos que envolvem a construção de uma escola mais inclusiva, denotando que apesar do ritualismo presente numa escola que se constituiu com base tradicional existe espaço para a relação com as diferenças. Permeando a constituição do

espaço escolar pesquisado, a atuação do gestor se mostrou reconhecida de forma positiva pelos sujeitos, porém a demanda de trabalho tende a levar sua atuação a uma esfera mais administrativa de sua função. Considerando as relações da/na escola, a atuação da Gestão propõe vitalidade a movimentos que gerem mudanças significativas. Pois, a Gestão se situa no espaço-tempo entre as decisões políticas que o processo educativo exige e a implementação dessas decisões. É uma ação finalista por compreender a obtenção de um resultado, na medida em que há mais componentes provenientes do ambiente educativo que envolvem a comunidade, os professores e os alunos do que da política educacional. E, seu papel, ao cuidar do alcance e da globalidade do processo educativo, tem caráter formativo.

Palavras chaves:
Educação Inclusiva
Gestão Escolar
Cultura Escolar
Etnografia

Áreas de Conhecimento:
Educação Especial
Política Educacional
Planejamento e Avaliação Educacional

ABSTRACT

The research *Orchestrating School Management for Educative Answers among the Diversity* was constructed from a demand of the review of the actions that conduct the dynamics of the school environment in order to make it more inclusive for students with special educational needs derived from disabilities. Understanding Inclusive Education as a principle that intends to give another dimension and to reorganize the school, the Management became focus of attention because it comprises the intermediation of different functions -- School Principal and Pedagogical Coordination -- that they have the responsibility to orchestrate articulating its material, physical and human resources for the success of learning and participation of all students. To investigate the figure of the school manager is to promote the understanding that his/her role within the school environment, goes beyond the bureaucracy. The pedagogical arm of the Management must be present in the establishment of policies, in the planning and evaluation processes; in the rapport with the school community; in the destination and allocation of resources; in the establishment of priorities; in the respect to freedom and individuality; in the defence of the interests of the school community and in the defence of the needs of the children and the youth. Therefore, the present study aimed to understand how the performance of the school administrators contributes for the o deepening of the discussion about the relation school-society in the dimension of Inclusive Education; as well as to understand the role of the school administrators in the process of inclusion of students with special educational needs, this process being conceived as pertaining not only to the teacher-student relation, but involving all the school community. The study of a school of the Rio de Janeiro Municipal School System, participating in its routine with the School Management team, students and teachers, using ethnography techniques and procedures, brought questions for the interface of the dialogue with authors such as Bussmann (1995), Libâneo (2004) and Luck (1998) concerning the process of School Management, and Booth (1998), Mittler (2003), Glat (1998), Glat & Blanco (2007), among others, on the principles of Inclusive Education. In this way, the concepts of Inclusion, Inclusive Education and School Management as constructed by the educational community researched were investigated. The concept of school and its dynamics as it influences the classroom actions and the learning process of the students, the interpersonal relationship between professionals and students, and the professional development of all the agents, in contribution with the School Management Team performance, was also analysed. All these aspects had been constructed within the macro social scenario to which they cannot be indifferent. In this trajectory, the research points to the influence of the School Culture as a mediator to

processes that involve the construction of a more inclusive school. It also stress that despite the common rituals of a school that has been constituted within a traditional basis, there is space for relating to the differences which originate from the educational environment and that involve the community, the teachers and the pupils. His/her role, when taking care of the reach and the globality of the educational process, has a formative characteristic. Integrating the constitution of the researched school environment, the performance of the school manager was recognized as positive by the subjects. However the work load tends to take its performance to a more administrative sphere of its role. Considering the relations of and within the school, the performance of the Management gives vitality to the movements that generate significant changes. The School Management is situated in the space-time of the political decisions demanded by the educational process and the implementation of these decisions. It is a finalist action by its understanding of the attainment of a result, in that it has more components proceeding from the educational environment surrounding the community, the teachers and the students than the educational politics.

Key Words:
Inclusive Education
School management
School culture
Ethnography

Special Knowledge Areas:
Education
Educational Politics

Educational Planning and Evaluation

INTRODUÇÃO

A discussão acerca de ações efetivas que se constituam em práticas inclusivas, para além da formulação de leis e documentos, vem atravessando o tempo sem fornecer "uma luz" a fim de apresentar o que possa estar dificultando o processo. É comum a fala de alguns profissionais que apontam que as estratégias são superficiais e não atingem à globalidade do contexto educacional. Observando os estudos acerca da problemática que dificulta a implementação da Educação Inclusiva, a ênfase maior esteve em pesquisas que enfocavam a formação de professores. O professor, por ser considerado o detentor do processo ensino-aprendizagem (em sala de aula), era também responsabilizado sozinho pelo sucesso ou fracasso da Educação Inclusiva.

Uma vez dialogando sobre os princípios da Educação Inclusiva, a concepção de escola e sua estrutura para apoiar este processo indicam que outros aspectos do cenário escolar devem ser merecedores de atenção. Entre os diversos agentes pedagógicos que contribuem para o processo de tornar a escola mais inclusiva, o gestor é uma figura que, ao realizar o intercâmbio entre o sistema educacional e a comunidade educativa, estabelece o tônus da organização escolar.

Cabe, para esta pesquisa, ressaltar que o gestor apontado tem sua dimensão educativa valorizada. A dimensão educativa corresponde à característica que deveria associar-se ao caráter administrativo da organização escolar, pois para a implementação de propostas que venham acarretar em mudanças na escola, a burocratização da função não pode prevalecer. O caráter educativo do papel do gestor compreende uma atuação que desvela a filosofia educacional, a organização da política pública e as relações entre alunos e professores e, alunos e alunos, no cotidiano escolar.

O gestor tem importância estratégica para a comunidade educativa, pois ele deve propiciar um campo aberto para experiências inovadoras no espaço escolar. Para tanto, sua atuação necessita combinar critérios de competência profissional com legitimidade de liderança. Em suas tarefas cotidianas, o planejamento estratégico é sinônimo de previsão de futuro e, portanto, é um ponto de seu trabalho que não se delega a outros profissionais da escola.

O fortalecimento do gestor escolar, numa proposta de reorganização da escola a fim de atender sobre as bases da Educação Inclusiva, não pontua a inserção de elementos novos ao cotidiano, mas, sim ao gestor, orquestrar todos os elementos materiais e humanos em função da diversidade existente no espaço escolar. Sua capacidade de liderança democrática e responsável, sua autoconfiança e seus conhecimentos técnicos, são aspectos que vão constituir o ponto de partida para um processo que transforme a identidade organizacional.

No entanto, para a compreensão do papel e sua atuação não se pode fazê-lo de forma descontextualizada da discussão educacional e social que permeiam a realidade. O questionamento da Modernidade limitada à posse de bens e serviços tecnologicamente sofisticados não está associada à Modernidade nas relações sociais. Esta facilitadora da tolerância e da aceitação da diversidade em sociedades cada vez mais complexas, torna-se um aporte para o esclarecimento das concepções a nível macro que se inter-relacionam a nível microssocial, que é a escola.

Dessa forma, uma primeira dicotomia se instala no espaço escolar a partir da própria representatividade que essa organização possui para seu grupo social. As contradições tornam o processo mais complexo, tornando a apropriação dos princípios da Educação Inclusiva de difícil aceitação; e anuncia que, permanecer atrelada à tradição é o melhor caminho para não desestruturar. Os usos, as crenças, os comportamentos ligados à educação tradicional acarretam numa prática que se institucionaliza e delimita como a escola deve atender seus alunos – a Cultura Escolar.

A minha contribuição, para que a escola sobreviva a essas contradições, é que ela deva ser vislumbrada como o centro fortalecido do Sistema Educacional, que requer que ela seja entendida como uma unidade de capacitação da comunidade educativa. Pois, a raiz da maior parte de seus problemas é sua atual inabilidade em responder às mudanças.

Essa constatação provém de minha vivência que vincula experiência profissional nas Redes Privada e Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro bem como através da participação em pesquisas na área da Educação, envolvendo os cenários brasileiro e internacional. Aproveitamento, também, por meio de estudos em cursos de graduação e pós-graduação, tendo a Educação como temática principal e o atendimento às crianças e jovens com necessidades educacionais especiais permeando esses estudos e experiências.

Ao longo das vivências de formação, pude fortalecer minha crença na possibilidade de educação de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, desde que dado o devido suporte para o sucesso desse alunado. E, percebi as lacunas que o desencontro da proposta de Educação Inclusiva com a escola tradicional acarreta. Nestas lacunas, no que se refere a recursos humanos, o papel da Gestão Educacional é meu campo de investigação.

De que maneira a atuação do gestor pedagógico, primando pelo caráter formativo modifica a dinâmica escolar em atendimento à diversidade? Há uma dimensão cultural que caracteriza a escola, para além das prescrições administrativas e rotinas burocráticas, que pode abrigar valores inerentes a uma Educação mais includente a partir da atuação do gestor?

Estas são as questões que nortearam o estudo ora proposto. O tratamento do tema ocorreu de forma crítica e propositiva, explorando os limites e as potencialidades do papel da Gestão como um dos elementos que disponibiliza instrumentos para a Educação Inclusiva. Assim, tendo como tema a atuação do gestor frente à inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais em

rede regular de ensino, o objetivo desse trabalho é compreender a atuação deste profissional, potencializando seu papel na re-organização do espaço escolar.

O tema deste trabalho é relativamente novo para o diálogo da Educação Inclusiva. Destaco Tezani (2004) que aborda a temática da Gestão Escolar em suas posturas, concepções e ações influenciando a construção de uma escola inclusiva, ressaltando o envolvimento dos pais e comprometimento dos professores neste processo. As demais pesquisas que discutem a Gestão se referem em demasia a reformas e sistemas educacionais, sendo assim, a discussão que apresento: a dimensão educativa na função do gestor escolar frente a proposta de educação de alunos com necessidades especiais em escola regular tem a pretensão de estimular o debate sobre o tema.

A presente dissertação é composta de seis capítulos. O Capítulo 1 aborda as concepções da sociedade em tempos de um paradigma pós-moderno e, como esses conceitos estão presentes na escola. É possível indagar, a partir deste diálogo, o que o espaço escolar "faz" com o indivíduo diferente na era da Pós-Modernidade? O que a escola produz, como resistência ao contexto, ou reproduz, como produto de dominação? Haveria uma terceira via, como forma de organizar-se frente aos conflitos?

O Capítulo 2 narra uma trajetória de atendimento educacional as crianças e jovens com deficiência, atualmente denominados alunos com necessidades educacionais especiais, através da ótica do desenvolvimento de sua identidade a partir de suas relações sociais; principalmente, na escola.

No Capítulo 3, a Gestão Escolar é apresentada sob o prisma de sua atuação pedagógica. São caracterizados os profissionais que fazem parte da equipe de Gestão e como seus papéis são compreendidos pela escola e pelo Sistema Educacional, priorizando a estrutura da Rede Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro. Qual a diferença (se é que existe) da Gestão de uma escola que se aproprie da proposta de Educação Inclusiva, para as demais?

O Capítulo 4 apresenta a metodologia utilizada na pesquisa, relatando o cenário educacional investigado, os sujeitos participantes, os procedimentos de coleta e análise de dados numa abordagem etnográfica de pesquisa qualitativa.

O Capítulo 5 discute a análise dos dados da pesquisa de campo que se constrói a partir da constituição do eixo Educação Inclusiva, Gestão e Cultura Escolar. E, no capítulo 6 são abordadas as conclusões pontuando onde o gestor está situado frente à proposta de Educação Inclusiva, intermediando a Cultura Escolar.

CAPÍTULO 1 – Pós-Modernidade e os conflitos educacionais.

"(...) a era da globalização
obriga a repensar a questão da identidade
como uma questão de identidades multiculturais,
cujas figuras mais visíveis são
a multietnicidade em um mesmo território e
a multiculturalidade globalizada.
Ambas, entrelaçadas, lançam o desafio
de responder à pergunta fundamental:
como conviver juntos
no interior das fronteiras dos Estados e
em um mesmo mundo,
respeitando as diferenças e,
ao mesmo tempo, evitando que seu reconhecimento
se transforme em fonte de iniquidade".
(José Maria Gómez, 1998).

Nascer é estar socialmente submetido à obrigação de aprender. E, sob a ótica de quem constitui a aprendizagem, não é aprender qualquer coisa, em qualquer lugar. Aprender o que foi socialmente construído pelo grupo ou comunidade ao qual o indivíduo pertence, que terá valoração diferenciada conforme a cultura do próprio grupo. Há conhecimento universal "trocado" e reestruturado conforme ocorrem movimentos entre os indivíduos. E, há conhecimento concernente a uns e não a outros, às vezes dentro do próprio grupo social, que tem sua transformação atrelada ao valor e a participação de cada indivíduo.

O saber socialmente construído e disponível para alguns indivíduos não é compartilhado em qualquer lugar. A delegação de poder que a escola recebe tem referência, também, no fato de que sua estrutura – histórica – seleciona quais membros do grupo têm condições de aprender. Quais indivíduos são outorgados a receber o conhecimento legitimado pelo grupo: o conhecimento cultural elaborado.

Nesse sentido, a aprendizagem se constitui como fator e fato de relevância fundamental para as relações sociais e, por si só, indaga a autoridade de certos conhecimentos e informações; indaga a responsabilidade de quem legitima e o próprio poder de legitimar o que se ajusta ou não aos diferentes grupos que compõem a sociedade. Grupos esses também heterogêneos.

"Não que "nós" sejamos idênticos em tudo; há diferença entre "nós", ao

> lado das características comuns, mas as semelhanças diminuem, tornam difuso e neutralizam seu impacto. O aspecto em que somos semelhantes é decididamente mais significativo que o que nos separa; significativo bastante para superar o impacto das diferenças quando se trata de tomar posição. E não que "eles" sejam diferente de nós em tudo; mas que eles diferem em um aspecto que é mais importante que todos os outros (...) " (BAUMAN, 2001, p.202).

Refiro-me ao individuo que, detentor de uma pluralidade ímpar, com desejos, ritmos, competências diferenciadas irá compor um sujeito social singular sempre. Penso este sujeito ímpar como contraponto a um modelo urbano de homem, um modelo de civilização que deveria ser seguido para se ter direito à participação e à aprendizagem. Na medida em que os modelos imperam, reforça-se a impossibilidade daqueles que não acompanham o padrão de participar e aprender.

Tendo por base o movimento, em que a ciência e a razão se tornam os grandes fatores de explicação do mundo, pode-se dizer que a concepção sobre a formação dos indivíduos se deu à luz desse paradigma. A instituição de padrões e normas ocorrida na Modernidade norteou a formação dos indivíduos, no que concerne ao seu comportamento diante da sociedade que se desenhava. Falando sob pressupostos de uma concepção racionalista; ou seja, um indivíduo considerado totalmente integrado, dotado de capacidade de razão, de consciência e de ação desde o nascimento.

Neste cenário, portanto, a Educação seria uma das instituições responsáveis por "produzir" o sujeito da Modernidade - racional, eficiente e "perfeito" - sujeito que alguns denominam de cartesiano por influência da teoria de Renné Descartes. A conseqüência de tal cenário foi a instituição de um padrão universal de aluno que atendesse todos os anseios da escola e, conseqüentemente, fosse assimilado pela sociedade moderna. Referindo-se à construção de um modelo de sujeito, ao qual todos deveriam fazer parte.

É preciso compreender que rever o conceito de sujeito tem relação direta com os meandros da sociedade, pois o futuro das relações em comunidade apontou deslocamentos em suas características básicas de organização que provocaram descentração dos sujeitos. Significativamente, experiências que apontaram a perda de uma identidade previsível e fixa para "fabricar" uma identidade variável, provisória e problemática. Tal fato ocorreu, principalmente, por experiências de dúvidas e incertezas no advento da chamada Pós-Modernidade.

Todo esse processo não se constitui por si só, ele tem base nas relações histórico-culturais construídas ao longo do tempo. A tradição é um dos alicerces. Uma possibilidade de modificação no cenário educacional encontra-se relacionada à própria tradição. Tradição que, constituída pelas competências partilhadas a partir das experiências, tem papel de reestruturação da organização sócio-educacional. Quer dizer tradição na escolarização de grupos de origem diversificada, grupos

heterogêneos, compreendendo diferenças significativas.

Em acordo com os valores imersos na Modernidade, as transformações ocorridas nas esferas social, econômica, política e cultural criaram um cenário de segurança para a sociedade. Era possível prever os acontecimentos futuros e, assim organizar um projeto de vida a longo prazo para os indivíduos. Tal previsibilidade, contudo, só era possível àqueles que seguissem as regras determinadas para o grupo social. Não era difícil difundir as regras definidas, pois o desenvolvimento tecnológico dava suporte à difusão.

Além disso, o *Welfare State* (Estado de Bem Estar econômico, social, político e cultural) assimilado quase mundialmente – não compartilhado no Brasil – cooperou por criar a sensação de segurança coletiva; onde seria possível sedimentar um destino diferente aos indivíduos do que em era posterior ao da racionalização moderna.

Portanto, ao envolver regras que necessitam ser seguidas linearmente para alcançar um estado seguro, a repetição é *"(...) uma maneira de ficar no 'único mundo que conhecemos' (...) "* (GIDDENS, 1997, p.92). Refazer o 'mesmo' significa não correr o risco de não alcançar a segurança oferecida pela sociedade moderna.

Nesse contexto, a tradição acabou constituindo-se pelo seu caráter ritualista e de envolvimento da memória coletiva. Refazer o comportamento social aceito pelo outro; refazer a trajetória escolar que ofereceu sucesso ao outro... É possível perceber a necessidade de saber sempre como operam os demais indivíduos da sociedade; qual a verdade que opera nas relações sociais.

> "O que a tradição tem de distintivo é que ela define um tipo de verdade. Uma pessoa que segue uma prática tradicional não cogita de alternativas. Por mais que a tradição possa mudar, ela fornece uma estrutura para a ação que pode permanecer em grande parte não questionada". (GIDDENS, 2005, p.52).

Uma verdade formular - uma tradição, um ritual não questionado - se relaciona com o que beneficia a uma parte da coletividade, porém querendo transparecer que está beneficiando a todos os indivíduos. No caso da educação de crianças com deficiência – hoje, conceituadas como crianças com necessidades educacionais especiais - a escolarização das mesmas em instituições especializadas ocorria sob a demanda da necessidade de atendimento diferenciado dos demais alunos da escola regular.

No que se refere à escola, se deve ter em mente que ela foi estruturada a partir de um tipo de racionalidade moderna, respondendo a um projeto de Modernização. O nascimento da escola recebe sustentação desse contexto de repetição, linearidade, modelo, Estado como estruturador da organização social - instituições como família, escola, Igreja. Vale destacar que a escola era vista

como lugar onde os indivíduos dirigiam-se visando à aquisição de informações, ou seja, a conquista do conhecimento.

Baseada na tradição que constituía o cenário social da era Moderna, a escola compôs-se por meio de uma cultura única. Esta cultura servia para todos os indivíduos e tratava da formação de forma igualitária, entendendo uma homogeneidade. Tal fato traduziu-se num currículo escolar formal, fechado e único, estratificado em conteúdos aos quais todos os indivíduos deveriam ser capazes de adquirir para estarem conectados a verdade. Um currículo indiferente ao desigual capital cultural, de origem familiar e social, que as crianças carregam na sua trajetória de vida.

As práticas educativas centraram-se no uso de metodologias de ensino que pressupunham um caminho obrigatório, único e linear não apresentando possibilidade de mudança no percurso escolar. Professores com posturas rígidas e atitudes uniformes, disponibilizados como transmissores de conhecimento, compunham em cenários semelhantes tanto em sua estrutura física quanto em sua proposta pedagógica.

É fato observar que as práticas escolares estavam pautadas no tipo de sujeito cartesiano, anteriormente discutido, e, portanto, no padrão de aluno que deveria possuir todos os "dotes" para que a ciência possa considerá-lo um sujeito racional, dotado de pensamento e linguagem inteligíveis sob estes padrões. Os professores tinham esse aluno construído com base numa compreensão universal. Por conseqüência, pode-se avaliar que a escola tradicional sob os auspícios da Modernidade não estava preparada para a educação de sujeitos que fugiam do padrão estabelecido.

No caso brasileiro, havia uma lacuna ainda mais profunda que proclamava o insucesso escolar. O sentimento de *Welfare State* não fora difundido por todos os indivíduos da sociedade porque o cenário político e econômico do Brasil não proporcionavam o estabelecimento de uma segurança. Pelo contrário, apesar de ocorrer um cenário cultural razoável, e políticos que tentavam assegurar um 'certo' controle, poucos indivíduos poderiam desfrutar de tal sentimento. A maioria da população passava por inúmeros percalços econômicos e, em paralelo, uma arena política de didatismo e controle.

Porém, havia uma tentativa de promover a sedimentação de rituais tradicionalistas, principalmente na esfera social, corroborando com uma idéia de que o projeto moderno era capaz de libertar o indivíduo de uma identidade herdada. Seguindo a tradição, aperfeiçoaria os sólidos modelos que sustentam a possibilidade de progresso dos indivíduos. Nesta premissa, a escola brasileira também seguiu a via da instituição organizada por meio de um currículo único, homogeneizador e práticas pedagógicas caracterizadas pela rigidez e intolerância, como também massificadora.

Uma série de mudanças nas esferas social, econômica, política e cultural ocorreu promovendo o rompimento com a era da Modernidade. As informações vinculadas de forma rápida,

com o auxílio de novas tecnologias fizeram com que o homem recorresse a esse suporte na busca do conhecimento que necessitava. A relação do sujeito com o saber, com a aprendizagem muda: passa a ser uma relação entre fornecedores e usuários do conhecimento, na forma de produtores e consumidores de mercadorias. O saber perdeu o seu valor de "uso" como meio de ascensão e se tornou a principal força de produção.

No advento da nova lógica de relação com o conhecimento, o acesso se tornou mais fácil. Em tese, o saber estava disponível a todos, localmente e globalmente. Nessa medida, o que importava não era saber. O que importava era saber como buscar as fontes, não só tendo a escola e, assim, um modelo hegemônico, mas, vários rituais e várias certezas eram propostas à sociedade.

Várias verdades impulsionam o confrontar com a nova Modernidade que se instaura. Falar de verdade, neste processo, significa falar de modelo, entretanto não se tornou mais possível estabelecer um modelo único a partir do fato de haverem novas e variadas fontes de saber. Dessa forma, não há controle da informação recebida e nem dos efeitos do uso dessa(s) informação(s) à sociedade. Perde-se a certeza universal, perde-se o sentimento de segurança. Só se tem certeza de que não há mais certezas. A nova Modernidade – Pós-Modernidade - é feita de incertezas, atribulações, riscos... O modelo se rompe para ser substituído por outro(s). Mas, é preciso salientar que há rompimento com o modelo para apropriação de novo(s) e, não perda total de modelo.

A "destradicionalização" é uma das características do momento atual. A tradição cede espaço para a desincorporação (GIDDENS, 1997) de modelos enfraquecidos e sem utilidade para a sociedade para, posteriormente, reincorporar novos modelos que darão suporte para um determinado grupo durante um determinado período de tempo. Essa plasticidade da vida humana recebeu diversas denominações: Pós-Modernidade, para Bauman (2001) e Hall (2005); Modernização Reflexiva, para Giddens (1997); Contemporaneidade, para Gallo (1994) e Ferreira, Calvoso e Gonzales (2002). Eu usarei o conceito de Pós-Modernidade apoiada nos demais termos, em acordo com os seus referenciais para a compreensão deste conceito.

Também é preciso entender que não estou falando de um momento que transcende por completo a Modernidade, uma vez que os projetos econômicos e políticos sofreram menos influências do que os projetos sociais e culturais. Ou seja, alguns aspectos do desenvolvimento mundial apontaram que o contexto sócio-cultural evoluiu para uma Pós-Modernidade, enquanto que nos aspectos político e econômico não houve rompimento com as concepções da Modernidade.

O advento da Pós-Modernidade significa a reforma da racionalidade, pois não se deve mais buscar o sujeito da razão como padrão a ser almejado pelos demais indivíduos. No estabelecimento de incertezas, impera um fator de descontinuidade, de não linearidade e constitui-se a sociedade de risco. Não há garantias de alcançar o *Welfare State,* não há segurança coletiva, não há previsibilidade na trajetória de cada um. No projeto pós-moderno cada indivíduo deve decidir como ser e como agir, para alcançar o que deseja.

Quando cada indivíduo constrói o seu projeto de vida, a partir de escolhas pessoais, ele tende a criticar o que fora estabelecido a priori. Dessa forma, a sociedade de risco tende a ser uma sociedade autocrítica, onde seus membros confrontam os planos estabelecidos macrossocial com a realidade encontrada no plano micro. A reflexividade compõe esse cenário ao significar a possibilidade de uma destruição criativa para uma era que acabou não contemplando seu projeto inicial. Conforme lembra Beck (1997), *"modernização reflexiva significa auto-confrontação com os efeitos da sociedade de risco"* (p.16).

É de se instaurar uma compreensão da necessidade da reflexividade neste processo de mudanças de valores. Durante determinado período, a segurança coletiva baseou os pressupostos que nortearam os projetos de vida possuindo uma referência inquestionável. As mudanças na era Moderna ocorriam de forma lenta e pouco significativa a ponto de transformar radicalmente a trajetória de vida das pessoas. Na era Pós-Moderna, a sociedade de risco ocasionou turbulência às trajetórias e a incerteza proliferou por toda parte, inclusive num processo global. Era preciso encontrar uma forma de reconhecer instrumentos capazes de lidar com a diversidade inaugurada.

A reflexividade e a impossibilidade de controle do desenvolvimento social invadem todas as propostas de organização social: a Igreja é posta a reavaliação de seus valores e forma de atuação; a família perde sua estrutura nuclear básica para dar lugar a diferentes formas de constituição; e a escola não pode permanecer com seu projeto único de transmissão de conhecimentos, bem como atender à diversidade de 'verdades' e modelos de alunos que passam a ser considerados. Através da desintegração das certezas, não há mais limites regionais, nacionais ou de jurisdição; há de se concentrar em encontrar e inventar novas certezas.

Pelo caráter de destradicionalização, constituiu-se uma descontinuidade nas regras e rituais de conservação da sociedade. Também pela nova ordem de reinvenção de verdades e eliminação de padrões estabelecidos, outorgou-se uma pluralidade de reivindicações heterogêneas de conhecimento. Estabeleceu-se a importância de reconhecer, tolerar e respeitar a diversidade cultural que passou a ser visualizada. Na realidade, ela sempre esteve presente, porém encontrava-se maquiada em outro projeto de sociedade, um projeto que vislumbrava (trabalhava) com um modelo hegemônico de indivíduo, um padrão cultural e social.

A Pós-Modernidade revela o reconhecimento da diversidade cultural dos grupos sociais e da

multiplicidade de dimensões presentes aos indivíduos. Aponta a substituição da lógica utilitarista pela lógica simbólica do conhecimento. E, ao retirar o padrão de sujeito, identifica que as pessoas são diferentes e propõe a valorização das diferenças.

> "(...) as pessoas estão sendo 'libertadas' (...) da sociedade industrial para a turbulência da sociedade de risco global. Espera-se que elas convivam com uma ampla variedade de riscos globais e pessoas diferentes e mutuamente contraditória". (BECK, 1997, p.18).

Entender cultura não significa somente acompanhar conhecimentos construídos historicamente e repassados às gerações, mas também, a construção de hábitos, costumes, modos de pensar, afetar os membros dos mais variados grupos sociais. Tal entendimento se conecta à diversidade de manifestações tanto ao global, difundido tecnologicamente, quanto ao local. Portanto, a diversidade tem origem na apropriação dos processos dos mais variados indivíduos e do (s) grupo(s) ao(s) qual(s) eles possam pertencer, situa-se nos processos e não numa unidade estática. Tem relação com o resultado e não com uma condição dada a priori. Sendo assim, o conhecimento ofertado pelas relações e a partir delas não é condição de "uso" para um fim previsível, mas o que saber e como saber vão ter implicações diferentes para grupos diferentes. O significado de determinadas informações e os seus interesses sofreram interferências pelos sentidos que irão gerar aos indivíduos. Portanto, um risco é reordenar a valoração do conhecimento em como saber tratá-lo e de que forma ele irá somar-se à bagagem cultural individual.

Outro risco constitui-se na própria identificação das diferenças. Não se pode mais produzir projetos únicos, pois cada indivíduo se projetará em acordo com sua proposta de sujeito. Em relação à estrutura social, há um empoderamento crescente dos atores sociais. É o processo de individualização, onde cada um procura (auto)organizar-se perante os cenários, localmente ou globalmente, formulados.

> "Individualização significa, primeiro, a desincorporação, e, segundo, a reincorporação dos modos de vida da sociedade industrial por outros modos novos, em que os indivíduos devem produzir, representar e acomodar suas próprias biografias". (BECK, 1997, p.24).

Atentar para as próprias biografias significa abrir espaço para vários projetos de vida, em vários projetos de sociedade, porém dentro de um mesmo cenário de insegurança. Num momento de segurança, os seres humanos que transgrediam os limites se convertiam em estranhos e não lhes era permitido acessar o sentimento de coletividade. Na sociedade da insegurança, os estranhos *"(...), alegre ou relutante, mas por consenso unânime ou por resignação, estão aqui para ficar."*

(BAUMAN, 1998, p.43). Pois, se há várias biografias sendo escritas, várias possibilidades de ser e estar no mundo devem ser toleradas.

Segundo Bauman (1998), a diferença não é somente inevitável; porém boa, preciosa. Acredito que este fundamento possa até gerar uma certa segurança em tempos de turbulência, pois autoriza a possibilidade de uma manifestação de sujeito fora do padrão da era Moderna; e, instiga reais reincorporações de novos modos de vida.

No conceito de risco, há uma definição de construção cognitiva e social para a definição de perigo que está no plano das idéias por rever a memória coletiva e, ajustar-se às práticas sociais pressupõe uma sociedade que tenta romper com o seu passado, repensando e confrontando suas instituições.

A reflexividade institucional, segundo Giddens (1997), tornou-se o principal inimigo da tradição. As instituições são únicas, não foram criadas novas para abrigar a Pós-Modernidade. As instituições estavam edificadas sob um modelo, mas tendo que desincorporar suas formas de atuação para dar suporte a outras formas que seus modelos não conseguiam adquirir. Ao auto confrontarem-se, as instituições podem ser denominadas como "instituições-casca".

> "Para onde quer que olhemos, vemos instituições que, de fora, parecem as mesmas de sempre, e exibem os mesmos nomes, mas que por dentro se tornaram muito diferentes." (GIDDENS, 2005, p.28).

A família, por exemplo, possuía uma base nuclear única -- pai, mãe, filhos -- com uma formatação que podia localizar seus costumes internos e o padrão de relação de seus membros – pai provedor, mãe dona-de-casa. Hoje, ela possui o mesmo nome, mas traz uma ambigüidade entre o modelo apresentado e outro que permite ramificações as mais variadas – pai, avós, filhos; mãe, padrasto, filhos -; como relações estabelecidas das mais diferentes formas, que só podemos conhecer no convívio cotidiano.

A escola não seguiu uma trajetória diferente das demais instituições e, acredito, necessita de muito apoio para sobreviver ao advento da sociedade de risco. Primeiro, posso apontar para a sua função social. Outrora, responsável pela transmissão dos conhecimentos legitimados historicamente e que forneceriam instrumentalização para pertencer a um determinado (seleto) grupo; hoje divide a apropriação do saber com tecnologias capazes até de questionar o conhecimento ofertado por ela. Segundo autores como Oliveira (2007), a escola hoje tem seu papel social enfraquecido porque não é capaz de habilitar seus alunos no trato com o saber. Importante não é saber, mas saber-saber. Também se discute que a participação socializadora na escola não é condição de alcance de objetivos pedagógicos propostos, apesar de socialmente, a mesma ainda ser outorgada como espaço

de direito da aprendizagem necessária.

O projeto de escola provém de uma formatação de conhecimentos legitimados que não abre espaço para a diversidade cultural proclamada pela nova era. Compreender as realidades culturais de diferentes grupos implica em organizar currículos flexíveis, construídos de forma a valorizar as diferentes manifestações culturais e reconhecer a possibilidade de articulação de seus atores/autores no cenário escolar.

A escola verdadeiramente democrática deve acolher em seu seio, sem gerar exclusão ou discriminação por insucesso escolar, a enorme diversidade de alunos com seus ritmos e modalidades diferenciados de aprendizagem. Traduz-se em ter professores que reconheçam as formas como seus alunos tratam e desenvolvem seus conhecimentos; atrelar metodologias diferenciadas de alunos capazes de acolher as diferenças existentes no espaço escolar e capacitar os alunos; tratar a avaliação como suporte para o acompanhamento do processo ensino aprendizagem e verificador das barreiras encontradas.

Porém, a escola apresenta como realidade, uma avaliação classificatória que hierarquiza os alunos – nem em suas possibilidades -, mas através de conhecimento adquirido. Uma formatação metodológica de ensino que trata os alunos como uma massa homogênea, onde aquele que não consegue apresentar bom desempenho não encontra apoio no espaço escolar. Sem falar na postura de grande parte do corpo docente, que de forma inflexível e desestimulada, não consegue uma relação com seus alunos que promova a aprendizagem dos mesmos.

Continuamos observando um modelo de escola que, em suas faces internas, não consegue assimilar o projeto da Pós-Modernidade. Há políticas públicas formuladas no sentido de atender à heterogeneidade, à diversidade, à valoração das diferenças... Mas o que prevalece?

No tocante a este trabalho, a diferença valorizada se refere a alunos com necessidades educacionais especiais oriundas de deficiências. O que a escola tem realizado para promover sua aprendizagem e participação, em conjunto com uma proposta de Educação Inclusiva que, vem ao encontro dos conceitos imersos no movimento da Pós-Modernidade? A Educação Inclusiva questiona e propõe a capacitação dos indivíduos para sobreviverem num projeto social que legitima várias biografias, onde a ‘segurança’ reside em ser um sujeito multifacetado, capaz de desconstruir e reconstruir novos modos de vida e ter tolerância à diversidade.

Na cultura inclusiva, todos devem estar convidados a participar de tudo que o grupo social e seus equipamentos possam oferecer. Capacitados, por conta de si próprios ou por conta de adaptações as mais significativas, para aprenderem. Portanto, a(s) política(s) de inclusão voltam-se (ou deveriam voltar-se) para que todos sejam capazes de capturar o que foi culturalmente construído, bem como participar da construção do novo; e, se tornarem cidadãos.

Porém há uma lacuna considerável. Falo em lacuna entre culturas educacionais e culturas

inclusivas porque a escola ainda faz referência a um pensar em valores voltados a um padrão de sujeito, legitimado a ter capacidade de aprender o que a escolarização formal tem a oferecer; em detrimento a um pensar sobre uma escola adequada e adaptada a todo e qualquer tipo de indivíduo, suas particularidades e necessidades. Partindo desse pressuposto, a escola vivencia duas propostas educacionais, uma que qualifica alguns indivíduos em sujeitos e, outra, que tenta qualificar todos os indivíduos em sujeitos.

O conflito das propostas educacionais pode atrelar-se a própria incerteza social na realização de suas tarefas para cada indivíduo inserido no grupo social. Sob o aspecto econômico, o sujeito interage numa postura perante a própria vida que o impulsione ao sucesso, tendo um modelo como patamar. Permeando o aspecto cultural, o sujeito não necessita de um modelo; ele pode expressar-se da maneira que sua trajetória pessoal se constituiu. Há espaço para o indivíduo apresentar o que o torna diferente e se ver valorizado. Como atrelar duas concepções de sujeito, numa só sociedade? Ou seria essa, a real dinâmica da sociedade? Como a escola propõe aprendizagem para um grupo de alunos com um tipo de avaliação, uma proposta curricular e uma metodologia, em contraposição, a uma proposta que supõe tipos/formas diferentes de avaliar, metodologias diversificadas e adaptações curriculares?

A cultura escolar que pressupõe um modelo construído na era Moderna vem conseguindo "sobreviver" em detrimento a novos paradigmas arrolados na era da Pós-Modernidade. O conflito reside no fato de que como referencial, as duas propostas educacionais que a escola vivencia não estão sendo capazes de promover sucesso a nenhum de seus grupos. Entretanto, para que as reivindicações da Pós-Modernidade sejam atendidas, também é preciso que todos os envolvidos no processo educacional tenham disposição para reconstruir o que está "pronto".

A escola, vista e interpretada como instituição da Modernidade, onde o processo educativo desenvolve-se no confronto com o pertencimento dos indivíduos em relação ao seu mundo cultural e social, necessita de retoques para além dos conflitos que acrescentem a compreensão da multiplicidade. Para tanto, a busca de novos currículos educacionais e de uma formação ao mesmo tempo polivalente e diversificada de professores, as propostas de transversalidade de conhecimento em temas polêmicos, prossegue baseada em indagações cruciais: quais valores, práticas e identidades devem ser consideradas? Como alinhar conservação e novos tempos num mesmo currículo? Como interagir discurso científico, referência fixa, como valores e comportamentos morais, de compreensão opinável e discutível?

Nesse entrelaçar de conhecimento estruturado em verdades, como normas e hábitos institucionalizados, há o cotidiano da escola com seu burburinho interno, indivíduos buscando formas de entendimento mútuo e alternativas de comportamento, ajustando lógicas diferentes. Com isto emergem idiossincrasias, humores, linguagens e códigos, símbolos novos, trocas inusitadas.

Rotina e rupturas, lição e interpretação, imposição e negociação, código culto geral e códigos locais, marcando presença nas relações escolares, construindo alternativas de convivência e aprendizagem.

A relação pedagógica, com determinadas intencionalidades, mas construídas em ambientes culturais heterogêneos, acredito, se ultrapassa ao conviver com múltiplas etnias, culturas específicas, representações, variadas situações sociais, pronúncias diferentes, valores heterogêneos... Será que a escola, mesmo sob a égide da compreensão Moderna, controla tudo isso na perspectiva Pós-Moderna – tudo o que fora relatado homogeneizando crianças como produtos, ou nela se passam outras mediações não tão acomodadoras e padronizadoras assim? De que maneira têm-se constituído, como cidadãos, os sujeitos que nesse processo estão envolvidos?

Acredito que nos impasses, conflitos e perspectivas que se encontram a escola, no advento do movimento Pós-Moderno, esta se situa para além da relação binária dominação/resistência, como é sugerido na literatura sobre tema. Porém, para se construir novas ferramentas para pensar a relação binária e examiná-la, é imprescindível que se faça a partir das bases pós-modernistas e não com ferramentas do "mundo de ontem".

Na interpretação das bases que fundamentam a sociedade que atuou e atua na construção da escola, conhecer a trajetória e os princípios que propõe a Educação Inclusiva é um fator relevante. O capítulo a seguir pontua a origem e o que apregoa o conceito de Educação Inclusiva, enfocando seus aspectos mais amplos e aqueles que atendem, especificadamente, as crianças com necessidades educacionais especiais.

CAPÍTULO 2 – Quem é o diferente? A Educação Inclusiva responde essa questão?

"É possível que esteja em gestação uma nova sociedade:
uma sociedade saturada de informação,
impregnada de ciência e de técnica,
aberta para o mundo;
uma sociedade caracterizada pela diversidade de situações individuais (...),
marcada pela variedade de seus ritmos (...),
uma sociedade ávida de capacidades em pérpetua renovação...
Uma sociedade que também poderia ser chamada
de sociedade de educação ou de informação (...)
Para esta nova sociedade
terá que emergir um novo sistema educacional".
(J. Lesourne, 1988)

A escola, espaço privilegiado de construção de conhecimentos e de desenvolvimento de valores tem, como uma de suas propostas, contribuir para a transformação da sociedade tornando-a mais igualitária e democrática. Um espaço que deve refletir sobre formas de inclusão social, de modo que os sujeitos desenvolvam condições de participar e usufruir das oportunidades ofertadas para a sociedade, como um todo. Nesse contexto, a escola deve viabilizar a construção de culturas, políticas e práticas inclusivas, atendendo aos preceitos da diversidade cultural, diversidade de alunos, diversidade de trajetórias de vida presentes no espaço escolar.

Por culturas, refiro-me ao desenvolvimento de valores que primem pela preocupação com a desconstrução cotidiana de relações de desigualdade e de desvalorização do outro. Por políticas, quero dizer a tradução destes valores em afirmações de intenções e estratégias de formulação e implementação das mesmas, num dado contexto. No contexto escolar, por exemplo, elas se refletirão no projeto político-pedagógico, nas regras disciplinares explícitas e implícitas, na concepção de avaliação e nas formas de organização da mesma, e assim por diante. Quanto às práticas, aponto o fazer do cotidiano da escola, estilos de aula, tipos de avaliação, organização das salas, grupamento das turmas e assim sucessivamente. Cabe notar, ainda, que estas três dimensões ocorrem e concorrem simultaneamente em qualquer contexto escolar e podem ser, muitas vezes, contraditórias entre si.

Nesse sentido, o respeito às diferenças, que semeia culturas e gera políticas e práticas de inclusão, ainda que por vezes contraditórias, é condição *sine qua non* para o desenvolvimento de estratégias de operacionalização de alternativas inclusivas. Portanto, as diferenças – características próprias de cada indivíduo e dos grupos aos quais ele pertence – precisam ser vistas como fonte de recursos para transformações, ao invés de obstáculos ao desenvolvimento. Ao questionar o elo das relações humanas, falo da participação de cada sujeito, suas vivências e a estruturação das relações

sociais. Sob essa perspectiva, faz-se necessário observar todas as nuances do entorno social do sujeito (aluno) e planejar a escola para atender às diferentes modalidades de vida e aprendizagem, colaborando para a formação de um indivíduo cidadão, sem, entretanto, pensar que a escola se constitui no único lócus de prevenção das injustiças.

A constituição da identidade do indivíduo se estabelece, entre outros aspectos, pela percepção da diferença do sujeito em relação aos demais presentes na sociedade. Identidade é uma construção relacional, marcada pela posição que a diferença pontua como aceitável (ou não) para o grupo ao qual o indivíduo está inserido. A diferença é fator contributivo ao processo, porque se encontra impregnada por símbolos, representações das normas e valores sociais. A representação atua para classificar o mundo e as relações existentes nos mais variados contextos.

> "As normas e valores sociais, dos quais muitas vezes não estamos conscientes, criam representações ou significados que guiam não só a nossa maneira de ser e agir no mundo, mas também a maneira como percebemos e agimos em relação aos outros homens". (GLAT, 2004, p.23)

Nesse sentido, a construção da identidade é simbolicamente permeada pelo contexto social. Segundo Silva (2000), a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativa a outras identidades. Significa então, que no respeito às diferenças, reconhecer como as identidades são formadas, traduz as marcas simbólicas que dão sentido às práticas do cotidiano e, assim, define quem e por quê é excluído ou incluído. Porque, as marcas simbólicas estão impregnadas pelos valores de aceitação, ou não, das diferenças dos indivíduos.

É por meio da compreensão dos significados produzidos que damos sentido à nossa experiência e aquilo que somos. Esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e, também, aquilo no qual podemos nos tornar. Os sistemas de representação constroem os espaços a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar. A identidade acaba por se traduzir numa diversidade de posições que estão disponíveis aos indivíduos, as quais podem ser ocupadas ou não.

> "A diferença pode ser construída negativamente por meio da exclusão ou marginalização daquelas pessoas que são definidas como "outros" ou forasteiros. Por outro lado, ela pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora (...)" (SILVA, 2000, p.50).

Portanto, a demarcação da posição ocupada, a determinação do lugar que o indivíduo ocupa

no universo social é reflexo das representações desse indivíduo em relação ao sujeito "diferente". As relações da identidade e da diferença são não só uma questão social, mas também pedagógica e curricular. É social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É pedagógica e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com a diversidade no próprio espaço da escola, mas também porque a questão da diferença deve ser matéria de consideração pedagógica e curricular.

Num primeiro plano, a preocupação recomendada a partir de uma postura social e pedagógica, é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença. Faz-se necessário, ainda, atenção às dificuldades que os alunos possam encontrar em sua trajetória de aprendizagem. Dificuldades estas, em função das barreiras causadas pelo preconceito que a sociedade lhes impõe, quando identificados como diferentes, quando tentam apropriar-se dos instrumentos de leitura do mundo, exercitar seus papéis sociais e efetivar sua ação no mundo.

Quanto mais as necessidades educacionais forem atribuídas a fatores internos, próprios ao aluno, maior será o preconceito com relação à elas, e menor o investimento que a escola, professores e a comunidade educativa farão no aluno. Por outro lado, quanto mais variáveis forem consideradas na análise de cada caso, tanto externas quanto internas ao aluno, menor será o risco de que preconceitos se construam, e maiores serão as chances de investimento na educação do mesmo, apesar das dificuldades que se apresentem.

Delegar ao aluno a responsabilidade exclusiva pelo seu sucesso ou fracasso na aprendizagem, principalmente, quando necessita de uma atenção específica, é colocá-lo na condição de oprimido. Atualmente, posso chamar os oprimidos de excluídos, por conseqüência de sua falta de participação social. Deste modo,

> "(...) se faz necessário, neste exercício, relembrar que cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão". (FREIRE, 2001, p. 45).

Assim, numa perspectiva educacional que se proponha a viabilizar o ato de aprender numa concepção inclusiva, a ação deve estar em razão da intenção de incluir. A intenção de incluir deve ser prioritária, na garantia da participação e da aprendizagem do aluno.

A relação inclusão/exclusão está em constante transformação, dependendo das relações sociais que a constituem. Dessa forma, pode-se fazer um paralelo entre os conceitos de Paulo Freire de "oprimidos" e "opressores", onde os primeiros também são, na maioria das vezes, os excluídos em busca da sua inclusão, ou ainda do reconhecimento de sua situação de excluído.

No entanto, esse processo, por ser relativo às condições sócio-político-históricas de um dado contexto, dificulta e confunde a identificação dos grupos de excluídos, que muitas vezes encontram-se camuflados, por uma falsa sensação de não estarem sendo oprimidos, de não estarem sendo excluídos. Melhor dizendo: encontram-se tão identificados com o opressor que se confundem com esses valores semelhantes, senão iguais. Por este motivo, o mero reconhecimento das relações de exclusão/inclusão não é suficiente: é preciso que o indivíduo se identifique como participante ativo dessa dialética, legitimando-se, assim, como ser criador, promotor e transformador do estado das coisas e dos fatos.

Atuar a partir de uma práxis libertadora implica em interagir com vários enunciados sociais. Nesse sentido atribuir o sucesso escolar somente à prática pedagógica dos professores, é simplificar por demais a análise do problema, e desconsiderar uma série de outras variáveis de ordem institucional, sistêmica, política e mesmo pessoal, que igualmente contribuem para que o quadro das exclusões se agrave.

Traduzida em responsabilidade de todos os agentes no fazer escolar, a ação educativa deve privilegiar o trabalho coletivo, num processo de reflexão e discussão dos problemas da escola. Esta postura implica, por exemplo, em discutir as relações de poder institucionalizadas no ambiente escolar, considerando a revisão dos processos de tomada de decisões. A reflexão sobre uma relação menos hierarquizada entre saberes, professores e alunos, gestores e professores, também necessita ser considerada; de forma que se possa garantir a participação máxima de todos os atores.

Outra implicação consiste em trabalhar com as trajetórias familiares – sua estrutura e seu vínculo -, os históricos escolares - temporalidade e linha pedagógica -, o crescimento/desenvolvimento biológico, as escolhas profissionais, a compreensão das culturas das instituições em que os sujeitos circulam... a partir do alcance pessoal e profissional que se alie com o fazer cotidiano.

Não se trata de simplesmente elaborar um relatório dos professores, mas propor um "confronto" de informações objetivando evidenciar experiências diferenciadas e relevantes ao próprio grupo. Na luta pela geração de uma cultura de inclusão, a Pedagogia deixaria de ser vista por uma ótica puramente técnica, e passaria a ser encarada em seu sentido transformador: como co-construtora de modos de fazer, de saber e de conhecer.

Acredito que, tendo como ponto de partida as trocas de experiências, será singular a trajetória da comunidade, numa proposta de mudança do cenário escolar. As reais funções de cada membro da comunidade educativa, Diretor, Professor, Coordenador Pedagógico (dimensão da prática inclusiva), o que entendem por Educação de qualidade, o que acreditam ser essencial para a Educação de qualidade (dimensão da cultura inclusiva), como visualizam o trabalho realizado cotidianamente e o que intencionam com o mesmo (dimensão da política inclusiva). Apontamentos

que serão uma oportunidade para aprofundar o projeto de escola, própria de cada comunidade educativa.

Na relação inclusão/exclusão estão contidos inúmeros processos que, em suas manifestações, apontam as rupturas do vínculo social. A exclusão pode ser tomada em nossas sociedades Pós-Modernas como uma nova manifestação da questão social. A exclusão Pós-Moderna é diferente das formas existentes anteriormente de discriminação ou mesmo de segregação, uma vez que tende a criar indivíduos desnecessários ao universo produtivo. Em período anterior, o estigma de incapacidade acarretava que o indivíduo estivesse segregado a espaços escolares especiais; pois, não se beneficiaria da escola regular, em princípio, porque não conseguia atingir o mesmo nível de aprendizagem dos demais sujeitos presentes na escola. De acordo com a proposta educativa atual, a condição que ocasionou o estigma – a de incapacidade de aprender – tornou-se infundada para a Educação. Porém, o aluno com necessidades educacionais especiais continua excluído. A exclusão se localiza não na inserção à escola, mas no processo educativo pela estrutura que apresenta e, porque permanece o estigma, com outras origens.

Por isso, no Brasil, a inclusão é precária e marginal, porque vem alimentando uma inserção física e espacial; sem contribuir para uma educação de valores inclusivos. Primeiro, porque faz com que certos grupos de indivíduos sintam-se incluídos a uma idéia de Estado de Bem-Estar, por razões econômicas. Segundo, porque a discriminação é econômica, cultural, política, além de étnica, religiosa, de gênero; ao se contabilizar todos os fatores que fazem com que o indivíduo seja privado da participação. Por fim, o momento transitório da passagem de exclusão por inclusão está se transformando num modo de vida que permanece: o modo de vida do excluído que não consegue ser incluído. O aluno com necessidades especiais está inserido na escola, passa por todas as etapas de escolarização e, quando adulto não consegue acesso ao mercado de trabalho porque não preenche os pré-requisitos das empresas. Não obteve habilidades, competências suficientes para "fazer parte" do mercado produtivo.

Dessa forma, o conceito de exclusão é dinâmico referindo-se tanto a processos quanto a situações conseqüentes. Ele também estabelece uma natureza multidimensional dos mecanismos através dos quais os indivíduos "diferentes" são excluídos das trocas, das práticas e dos direitos de integração social. Vai além da participação na vida do Trabalho, englobando os campos do Lazer, da Saúde, da Habitação, da Segurança, da Educação. Portanto, subjetivamente a dialética exclusão/inclusão cria uma trajetória desde o sentir-se incluído, até o sentir-se discriminado, onde a explicação para tais subjetividades não se encontra somente numa dimensão, determinante.

A consistência da proposta de inclusão, basicamente, reside no processo de crítica e revisão de valores e crenças, no reconhecimento e respeito às diferenças, no exercício dialético de percepção da realidade que culmine no processo de luta pela participação de todos os que estejam

em situação ou risco de exclusão. A garantia para todos da igualdade dos direitos sociais à participação e ao acesso de bens e serviços disponíveis no âmbito da sociedade, incluindo-se aí a Educação. No caso da escola, então que ela se configure democrática.

Este desafio da escola está sinalizado no próprio Plano Nacional de Educação (2000), onde se afirma o direito de todos à Educação:

> "... a educação é constitutivo da pessoa e (...) deve estar presente desde o momento em que ela nasce, como meio e condição de formação, desenvolvimento, integração social e realização pessoal"

Inserida nesta premissa, a escola organiza-se para validar estratégias que contemplem a formação global do aluno, tendo como base de seu trabalho o processo ensino-aprendizagem humano e a garantia da aprendizagem de habilidades e conhecimentos necessários para a vida em sociedade, oferecendo instrumentos de compreensão da realidade. O favorecimento da participação dos alunos em relações sociais diversificadas e cada vez mais amplas (exercitando diferentes papéis em grupos variados) facilita a inclusão dos mesmos num contexto maior – a própria sociedade.

Para tanto, a escola precisa considerar a natureza das manifestações da nossa sociedade. Precisa, ainda, compreender a questão da diversidade no processo de Educação Inclusiva. A priori, é preciso salientar que mesmo num grupo de indivíduos cujas "diferenças" os coloquem em risco de exclusão, o processo de reflexão de suas condições de participação e aprendizagem, bem como alteração do cenário apresentado tem características bem específicas. No que se refere a alunos com necessidades educacionais especiais, em Educação Especial e em Educação regular, é preciso apontar qual a trajetória da educação desse alunado que culmina na discussão do atendimento educacional atual.

A título de ilustração, dividirei essa análise histórica em apenas dois momentos principais, deixando de lado, para os fins desse estudo, a análise do período que denomino "pré-histórico" da Educação Especial (aquele em que crianças com deficiências não eram sequer levadas em consideração). O que gostaria de ressaltar é que definitivamente, como teria que ser, o termo-chave vem sofrendo revisões que refletem o próprio processo de progressão por que passa o movimento de integração – inclusão. Neste sentido, talvez o termo adotado seja menos importante do que prestar atenção ao foco de análise e prática que cada conceito e, por conseguinte, cada movimento sugere.

Do indivíduo excepcional ao indivíduo com necessidades especiais. Este período vai do momento em que a pessoa com deficiência é "descoberta" em suas possibilidades educacionais ao momento em que o grau de afirmação de tais possibilidades, entendidas em suas peculiaridades e contextualizadas cada vez mais dentro de paradigmas humanistas, passa a ser analisado em referência a uma relação estabelecida entre a deficiência propriamente dita e o meio em que ela

acontece, que pode ser mais ou menos incapacitante ao indivíduo.

Em outras palavras, uma perspectiva relativista é assumida, segundo a qual o grau de incapacitação da deficiência dependerá em grande parte do tipo de concepção que o ambiente em que vive o indivíduo atribui à deficiência. Com isso, a responsabilidade, que até então era meramente atribuída ao indivíduo, por seus possíveis fracassos, passa a ser dividida com a sociedade em que vive. E desta forma, também caberá à sociedade (e não mais apenas a pessoa com deficiência) mover esforços no sentido de promover uma participação social plena a pessoa com deficiência. Pela primeira vez, se reconhece uma dimensão bidirecional à questão da deficiência como característica incapacitante, dependendo da forma como é representada socialmente.

Este momento é bastante marcado pelo surgimento de iniciativas legais, governamentais e oficiais, enfim, relativas à garantia cada vez maior de direitos e serviços que assegurem e proporcionem às pessoas com deficiência uma participação cada vez maior nas decisões sobre sua própria vida e na vida comunitária. Em termos temporais, estou falando de um momento cujo início poderia ser demarcado pela Declaração Universal de Direitos Humanos, em 1948.

Das pessoas com necessidades especiais aos indivíduos que experimentam barreiras à aprendizagem. Justapondo-se ao período descrito acima, um pouco decorrente da adoção mais recente do termo inclusão no contexto das propostas de Educação para Todos; e ainda fortemente em desenvolvimento, é possível identificar, em anos bem mais recentes, uma perspectiva crítica ao processo de inclusão associado apenas a pessoas com deficiências, na tentativa de resgatar o princípio humanista de igualdade de valores entre seres humanos dentro de uma visão ainda mais democrática. Esta argumentação implica que o movimento da Educação Inclusiva é de alcance mais amplo. Nesse sentido, ao se falar em *"inclusão de indivíduos que experimentam barreiras à aprendizagem"* (BOOTH & AINSCOW, 1998), acredita-se estar indo diretamente no que concerne à Educação e aos sistemas escolares: aos aspectos pedagógicos, curriculares, profissionais, envolvidos no processo de Educação Inclusiva.

Por seu histórico, fica claro que a proposta inclusiva está totalmente alinhada com a perspectiva humanista presente ao movimento Pós-Moderno. Inserida num momento histórico Pós-Moderno, se este for entendido em seu sentido também humanista, as consequências são altamente positivas. Mas, se inserida num contexto de Pós-Modernidade apropriada por um modelo economicista, ela se transforma numa proposta utópica. No campo educacional, constatou-se que a escola seguia a sua pedagogia, preponderantemente elitista, e a premissa básica era a de que cabia aos alunos adaptarem-se a sua cultura seletiva. As diferenças não possuíam valor e eram, no mínimo, inconvenientes.

A década de 1990 vivenciou uma significativa modificação na conceituação, conforme já mencionado, culminando na discussão sobre inclusão. E, este termo tem sido bastante polêmico.

Ora tratam-no como se fosse continuidade do processo de integração vivido por crianças com deficiências, especialmente a partir da década de 70, ora percebem-no com um conceito à parte, em si mesmo imbuído de status teórico suficiente para diferenciá-lo de qualquer outro arranjo historicamente proposto para apenas um certo segmento da população.

É neste segundo sentido que o trato neste trabalho. Inclusão não é a proposta de um estado ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas com necessidades especiais no espaço social, educacional do qual têm sido geralmente privados. Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. Pois quanto mais desenvolvida for a democracia, mais inclusiva e abrangente será a sociedade desde o ponto de vista da igualdade e vigência dos diretos, assim como do acesso à cidadania e à qualidade de vida. Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como por exemplo, Saúde, Lazer ou Educação.

Em Educação, a proposta de inclusão sedimentou-se para reafirmar o maior princípio já proposto internacionalmente: o princípio da Educação de qualidade como um direito de todos. Este princípio foi oficialmente formalizado na *Declaração Mundial sobre Educação para todos: necessidades básicas de aprendizagem,* na Conferência de Jomtiem, Tailândia, 1990. Desde então, ele tem sido estudado e monitorado por comissões internacionais, sempre com o intuito de promover estudos que forneçam informações sobre a situação da Educação nos países em geral, especialmente no que diz respeito à garantia de participação e permanência de seus cidadãos nos Sistemas Educacionais.

Um ponto que merece destaque é a forma como o processo de inclusão veio se refletindo de forma equivocada associado ao movimento de equidade de oportunidades às pessoas com necessidades especiais. Esta confusão aconteceu especialmente a partir de 1994, quando de uma interpretação errônea da Declaração de Salamanca. A Declaração passou a utilizar o termo inclusão aplicando-o também à luta contra a discriminação e exclusão das pessoas com necessidades especiais no espaço escolar. Igualdade de oportunidades nos serviços e setores da sociedade é diferente de igualdade no processo educacional.

A Declaração de Salamanca (1994) é um documento que defende que o princípio norteador da escola deve ser o de propiciar educação a todas as crianças, adaptando-se às necessidades de cada uma. O direito de toda criança à Educação de qualidade é o princípio fundamental desta "linha de ação", explicitando que todas as escolas devem atender às necessidades de todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, lingüísticas e outras. Prevê ainda uma nova concepção às pessoas com deficiência, ao modificar a nomenclatura para pessoas com necessidades educacionais especiais, ampliando o olhar para todas as crianças em trajetória escolar. Apresenta diretrizes de ação de um plano nacional (política e organização, fatores escolares,

contratação e formação de pessoal docente, serviços externos de apoio, área prioritárias, participação da comunidade e recursos necessários) e termina com diretrizes de ação para planos regionais e internacionais.

O conceito de necessidades educacionais especiais amplia o público alvo de um possível atendimento educacional especializado e propõe uma temporalidade para este atendimento. Propõe, assim, que em termos práticos, toda ação pedagógica que segregue indivíduos, que os trate como homogêneos e desconsidere os diferentes aspectos identitários que compõem cada indivíduo dentro de todo e qualquer grupo, e de cada grupo dentro de um contexto social, gerando desconforto, constrangimento ou inibindo sua participação, ainda que com boas intenções e em nome da "igualdade", precisa ser repensada e evitada.

O conceito de necessidade educacional especial, no contexto da Educação no Brasil, apontado pelo documento do MEC/SEESP (2001) oferece uma reestruturação da oferta educacional sobre este alunado.

> "Todos os alunos, em determinado momento de sua vida escolar, podem apresentar necessidades educacionais, e seus professores, em geral, conhecem diferentes estratégias para dar respostas a elas. No entanto, existem necessidades educacionais que requerem da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializado, que proporcionem ao aluno meios para acesso ao currículo. Essas são as chamadas necessidades educacionais especiais(...), trata-se de um conceito amplo: em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, defini-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de 'normalidade' para aprender, apontar para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos." (p.33)

Do ponto de vista histórico, o atendimento às crianças "diferentes" ocorreu em caráter paralelo ao da Educação regular e não como modalidade de ensino, que deveria perpassar todas as etapas da Educação. Dessa forma, o conceito de necessidade educacional especial fundamenta uma possibilidade de aproximação do conhecimento construído pela área da Educação Especial ao cotidiano das escolas regulares, ao compreender que, qualquer criança em qualquer momento de sua trajetória escolar pode encontrar uma dificuldade em seu processo e, necessitar de uma adaptação e/ou reorganização do contexto escolar para retirar a "barreira" à aprendizagem.

Em termos pedagógicos, para lidar com a diversidade o professor precisa ser capaz de reconhecer as habilidades de cada criança, a fim de oportunizar atividades onde a mediação

promova o intercâmbio dessas habilidades como suporte à aprendizagem de todos. E, o professor esteja atento para as modificações necessárias para apoiar nas situações onde não houver sucesso; sabendo que tais modificações poderão ser a nível individual.

Quanto à escola em sua ação global, o atendimento à diversidade implica uma mudança na perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas a todos os alunos. Na perspectiva da Educação Inclusiva, a escola atende as diferenças, sem discriminar, sem estabelecer normas rígidas para planejar, aprender, avaliar.

Portanto, uma implicação da proposta de Educação Inclusiva está em reconhecer que respeito está diretamente relacionado às atitudes: atitudes no cotidiano escolar, onde gestos e olhares podem resumir os pensamentos, idéias, valores, crenças... E, assim, reside na consideração de que as atitudes, por sua vez, relacionam-se estreitamente ao modo como interpretamos e definimos as diferenças, e qual a representação que fazemos delas.

A ênfase passa a ser, então, nas respostas educativas que as escolas devem dar no sentido de garantir a participação social, o exercício pleno dos direitos de cidadania e a aprendizagem. As respostas das escolas não devem ter um caráter de 'maquiagem' às dificuldades apresentadas, mas sim providenciar a remoção dos obstáculos à aprendizagem destes e, conseqüentemente ênfase em estratégias com este fim.

Não se pode apontar um receituário de procedimentos inclusivos. É mais fácil dizer o que a inclusão em Educação não é, como não acontece no cotidiano, porque, sendo um processo, ela não pode ser definida a priori. Cada contexto, em sua especificidade é que vai determinar quem, quando ser incluído, e como. Ainda que a inclusão seja (também) respeito às diferenças, como foi visto, o conceito de diferenças e as formas de respeitá-las poderão variar entre as escolas, entre famílias, bairros, comunidades, cidades, estados, países...

As diversas interpretações da proposta de inclusão no campo da Educação originaram as mais variadas ações a respeito do seu planejamento e concretização. Apesar de não ser responsabilidade exclusiva da Educação Especial introduzir e encaminhar essa discussão, pela trajetória histórica, que já fora relatada, é essa modalidade de ensino que tem apresentado questões para debate e propostas para a implementação das ações.

De acordo com a estrutura educacional brasileira que fora organizada para as redes de Educação, no intuito de atender o alunado com necessidades educacionais especiais encontrado na escola regular, a modalidade de ensino especializada tem a oferecer: atendimento domiciliar, prestado à criança com necessidades especiais em sua casa, face a impossibilidade de sua frequência à escola; classe especial, sala de aula em escola de ensino regular, caracterizada por uma organização centrada em métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados. A classe comum é ambiente regular de ensino/aprendizagem, onde estão matriculados também os alunos ditos

normais; a classe hospitalar é espaço que possibilita o atendimento educacional de crianças e jovens que estejam em tratamento hospitalar; escola especial é instituição especializada, destinada a prestar atendimento psicopedagógico a alunos com comprometimentos graves oriundos de deficiências. Ensino com professor itinerante é trabalho educativo desenvolvido em várias escolas por professor especializado, com o aluno com necessidades especiais e o professor da classe comum, proporcionando-lhe orientação; a sala de recursos é o local com equipamentos e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do alunado, onde se oferece a complementação do atendimento educacional especializado em classes de ensino comum (MEC, 1994). A escolha de uma ou outra modalidade de atendimento está vinculada à avaliação de qual das opções melhor atenderá as necessidades educacionais do aluno.

No entendimento da proposta de inclusão, alguns autores como Mantoan (2003), vêm defender o que se denominou de inclusão total, onde se provocaria a total desarticulação da Educação Especial – nem mesmo como rede de apoio -, e a responsabilidade educativa sendo dada unicamente aos professores do ensino regular. Há outros profissionais como Bueno (1999), Carvalho (2004), Glat (1998), Glat & Pletsch (2004) e Glat & Blanco (2007), que defendem a necessidade da existência do suporte da Educação Especial: há alunos que necessitam da intervenção específica destes espaços; os professores do ensino regular não teriam condições hábeis de estarem preparados para ensinar, com conhecimento específico, todos os alunos com os mais variados comprometimentos, como sugere a proposta.

Cabe fazer uma breve citação de Bueno (1999) que, ao dialogar sobre a formação de professores sob a perspectiva da proposta de Educação Inclusiva, organiza a sua proposta de formação em dois eixos: professor generalista e professor especialista. Sobre o professor generalista, diz respeito à formação dos professores do ensino regular com um mínimo de capacitação em assuntos de Educação Especial. Quanto ao professor especialista se refere à formação dos professores especializados nas diferentes necessidades educacionais especiais, seja para atendimento direto ao alunado, seja para o apoio ao trabalho realizado por professores de classes regulares com alunos incluídos.

Entendo a Educação Inclusiva, para fins desse estudo, como a incorporação de crianças com necessidades educacionais especiais, enfatizando as crianças com deficiência, altas habilidades e condutas típicas em rede regular de ensino, com suportes os mais variados que ofereçam estratégias diversificadas para o atendimento de suas necessidades. Para tanto, a modalidade de atendimento da Educação Especial e, os profissionais que dela fazem parte, devem estar presente ao cotidiano escolar intermediando o processo educacional em conjunto com os professores da rede regular. Os conhecimentos devem ser somados para que a ação pedagógica seja de qualidade, promovendo sucesso na aprendizagem do aluno.

Cito o conceito que referenda este estudo e como ele se aplica ao processo de implementação de uma escola inclusiva. Segundo Mittler (2003),

> "No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação.
>
> O objetivo de tal reforma é garantir o acesso e a participação de todas as crianças em todas as possibilidades de oportunidades oferecidas pela escola e impedir a segregação e o isolamento. Essa política foi planejada para beneficiar todos os alunos, incluindo aqueles pertencentes a minorias lingüísticas e étnicas, aqueles com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, aqueles que se ausentam constantemente das aulas e aqueles que estão sob o risco de exclusão." (p.25).

Para tanto, a escola deve estar apoiada em suportes específicos para atender às necessidades de aprendizagem de seus alunos. Isto a afeta na medida em que deve apoiar-se no conhecimento da área da Educação Especial, sem colaborar com o paralelismo característico de tempos passados, e deve reorganizar o seu espaço para que barreiras à aprendizagem sejam removidas.

Ao dialogar sobre inclusão em Educação, este é um primeiro aspecto da Educação democrática porque relaciona e propõe a interferência num processo que vem se apresentando linear, homogeneizador de escolarização; e, falar em Educação Inclusiva é o segundo ponto pois se ocupa desta transformação considerando a relação entre as pessoas de forma interdependente, provocando uma revisão nas formas de avaliação, na construção do currículo, na centralização do ensino, no papel do professor e da equipe de Gestão.

> "Em que pese o reconhecimento de que a educação constitui elemento fundamental para o desenvolvimento social e econômico do país, o ensino público no Brasil ainda é insatisfatório quanto a qualidade e à capacidade de atender às necessidades de milhões de crianças, jovens e adultos. Porém, não se pode deixar de assinalar o fato de que, nas duas últimas décadas, as políticas educacionais apresentaram sensíveis mudanças, originadas tanto de pressões de diferentes setores da sociedade – traduzidas, sobretudo, na Constituição de 1988 – quanto – de tendências de caráter global presentes nas reformas curriculares dos anos 90. No bojo dessas mudanças, os temas descentralização dos processos políticos – administrativos e democratização da escola pública aparecem em destaque." (KRAMER, 2005, p.101).

A Educação Inclusiva tem certamente protagonizado uma das áreas conceitualmente mais

interessantes e dinâmicas do debate educativo Pós-Moderno. Isso porque tal proposta contesta as bases em que a escola tradicional foi desenvolvida. Este enfraquecimento da concepção tradicional do ensino concorre com uma conseqüente falta de confiança no trabalho que as escolas vêm realizando. Alia-se a essa questão, aspectos como a falta de resultados relevantes quanto à continuidade e qualidade do processo educacional, como também, estudos que não apresentam um acompanhamento de um sucesso acadêmico dos alunos com deficiência apesar da ampliação do acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais às escolas da rede pública.

Porém, é preciso apontar que, no contexto brasileiro, como em outros, exclusão, preconceito e discriminação são processos que se tangenciam. A diferença se transforma em desigualdade através de movimentos sutis e complexos, presentes em nosso cotidiano, nos setores privado e público, assim como nos diferentes espaços sociais. No espaço escolar, os veículos da discriminação vão desde o currículo formal que exclui múltiplas e variadas maneiras de expressão cultural, passando pela linguagem, culminando, freqüentemente, ao nível dos comportamentos e das práticas explícitas.

A fragilidade da Educação Inclusiva, no Brasil, situa-se - primeiro – na contradição entre discurso e realidade: classes superlotadas, instalações físicas precárias, quadros docentes cuja formação não contempla a diversidade. Coexistem a incapacidade da escola para ensinar todos os seus alunos e a presença de alunos com necessidades educacionais especiais, estranhos para ela. Tão estranhos que ela parece resistir em reconhecê-los como seus alunos, em desenvolver sua formação, em reconhecer um processo educativo relevante para eles. Prevalece no conjunto da Cultura Escolar a concepção de que o lugar da criança com necessidades especiais é fora da escola regular. Referendado pela questão da organização escolar em seu currículo, metodologias e avaliação, em seus papéis rígidos e lineares de aprendizagem, que continuam a apontar pré-requisitos por parte dos alunos para participar desse processo; não há espaço para o aluno com necessidades especiais, uma vez que a sua posição na escola já está demarcada. Atualmente o lugar daquele que tem capacidade para aprender é inquestionável, mas demarca-se o lugar de que o aluno com deficiência não alcançará os objetivos da Educação regular.

Ao mesmo tempo, na Educação Inclusiva a ênfase colocada no papel da escola está em sua organização. A concepção de escola, a posição que ocupa no sistema, sua inserção nas dimensões culturais dos alunos, suas relações internas e uma visão para com o aluno como se constituindo nessas relações, devem ser consideradas ao organizar o funcionamento da escola e intermediar sua dinâmica cotidiana. Ouso dizer que a fragilidade da Educação Inclusiva ocorre, parcialmente, por se acreditar que o professor - e sua formação – abarcariam sozinhos as questões citadas. Não há um investimento significativo no reordenamento do espaço escolar e de seus agentes. Neles, destaco a equipe de Gestão.

Apesar de muitos estudos apontarem: classes superlotadas, má formação dos professores, falta de acessibilidade (GLAT, 2004), uma forma de ruptura com o cenário citado atrela-se a postura da Gestão, com ações que efetivem mudanças. Infelizmente, essa temática vem sendo pouco estudada como recurso de implementação de transformação da realidade educacional vigente. Quando a Gestão acredita na proposta de Educação Inclusiva, as condições físicas, materiais, profissionais são criadas para este fim. Por este motivo, a atuação da equipe de Gestão frente à construção de uma escola inclusiva e os componentes desta atuação fazem parte do escopo deste estudo nas próximas sessões.

CAPÍTULO 3 – A Gestão Pedagógica no Processo da Educação Inclusiva

"(...) a escola deve ser o espaço-tempo da prática pedagógica
em que a criança e o jovem relacionem-se entre si,
com professores, idéias, valores, ciência, arte e cultura,
livros e equipamentos, problemas e desafios,
concretizando a missão da escola de
criar as oportunidades para que eles se
desenvolvam, construam e reconstruam o saber".
(Bussmann, 1995)

A Modernidade, caracterizada pelo sentimento de segurança, conforme discutido no Capítulo1, colaborou com a construção de uma escola como uma micro-organização dentro de uma grande organização social, movida por um modelo técnico de empresa de produção, inspirado nas instituições de racionalização do trabalho. Predominando, assim, a visão da escola apenas como lócus da organização burocrática, da reprodução de leis, comportamentos, habilidades, orientações e regras. Nesse contexto, a escola pública brasileira reproduziu as mesmas situações de desigualdade da sociedade, reproduzindo as mesmas relações de produção. Falava-se numa escola que promoveria a ascensão da população pobre, mas, na realidade, ela promovia o estabelecimento da divisão de classes. No processo educativo, o trabalho intelectual tinha que ser "rentável", uma vez que todos os produtos da atividade humana eram considerados mercadorias.

As tendências pedagógicas privilegiaram ora a racionalidade formal, ora a técnica. As propostas curriculares, regidas pelo positivismo, eram descomprometidas com um conhecimento que integrasse conteúdo e métodos. Pois formar gerações, no caso brasileiro, era transmitir-lhes competências profissionais, técnicas, habilidades e comportamentos a fim de reproduzir uma forma de trabalho menos complexa, para conformar os alunos a regras sociais.

Com a Pós-Modernidade, um dos aspectos era a necessidade de preparar o indivíduo para competir. Não havia mais a possibilidade de alcançarem, todos, as mesmas coisas, utilizando-se das mesmas regras. A escola, impactada pelas transformações sócio-culturais, também se modificou: alteração no modelo de aluno e sua formação, geral e profissional; mudança no currículo; reavaliação da função do professor; formas de participação da família. Percebendo-se, a escola, com um novo modelo, a questão da desigualdade social tornou-se mais evidente; o aluno passou a ser visto como um indivíduo transformador, que deve ter sua formação baseada na superação dos determinantes geradores de exclusão (LIBÂNEO, 2004).

Essa nova face da escola trabalha a instituição como sistema social, ou seja, uma organização cujos elementos se interagem e se influenciam mutuamente. Nessa troca de concepções, há conseqüências para o meio e para o indivíduo, fundamentando o comportamento da escola e da sociedade através das mais diversas aprendizagens; a escola é encarada como uma comunidade de aprendizagem. Também há de se considerar a questão da justiça social na escola. Uma vez que, os indivíduos passam a ser vistos em suas singularidades e a diversidade faz-se presente, a qualidade do atendimento educacional torna-se ponto de reflexão.

> "Uma coisa é certa: as escolas estão aí, é nelas que estão matriculados os filhos das camadas médias e pobres da população, e é questão de justiça que elas atendam, do melhor modo possível, aos direitos de todos a uma educação de boa qualidade, apta a preparar os alunos para a empregabilidade, participar da vida política e cultural, desenvolver capacidade reflexiva para atuar e transformar a realidade social." (LIBÂNEO, 2004, p.21).

O desenvolvimento de oportunidades de aprendizagens e participação escolar, capazes de promover no aluno habilidades e competências que incorram em capacidade de superação do seu status de excluído, quando a exclusão se torna real, é objetivo da Educação. Dessa forma, determinados componentes da escola passam a ser discutidos: corpo docente bem preparado profissionalmente, consistência do Projeto Político Pedagógico, currículo estruturado, experiência dos professores na metodologia e no manejo da turma, atenção à aprendizagem dos alunos, boa prática de avaliação, disponibilidade da equipe, entre outros.

Nessa nova era, a Pedagogia e a sua dimensão política, caracteriza-se pelo discurso da democratização do ensino e pelo cenário da heterogeneidade de raças, religiões, gêneros, culturas... *"Isso significa que a escola, além de suas metas gerais para todos os alunos, precisa ter metas para cada grupo, para cada aluno."* (PLACCO E ALMEIDA, 2005, p.102).

A inclusão educacional como direito se apresenta hoje como inquestionável, conforme ilustrado no capítulo anterior. No nível da formulação de políticas há diversas leis e documentos nacionais e internacionais que asseguram formalmente esse direito, no entanto continuam existindo barreiras para o alcance de uma efetiva implementação de ações.

Partindo do princípio de que não há grupos que possam ser considerados homogêneos, a escola é o lugar por excelência em que a heterogeneidade se encontra presente, e tal deve ser contemplada como um recurso, ao invés de ser vista como um problema. Argumento que sem uma perspectiva de celebração das diferenças, através da qual velhos paradigmas educacionais relativos a uma prática pedagógica excludente podem ser combatidos e transformados, o objetivo de uma escola de qualidade para todos será inviabilizado.

Uma *escola para todos* serve como meio através do qual os membros de uma sociedade podem ter acesso ao conhecimento e, mais do que isso, à produção deste, como indivíduos ativamente participantes e feitores de seu próprio contexto sócio-cultural. Essa proposta de Educação reconhece a importância de seu próprio papel na formação de uma sociedade mais justa, e luta para extinguir ou minimizar todo e qualquer tipo de exclusão: dentro e fora de sala de aula. Ela serve ao objetivo mais amplo de constituição de sociedades – e consequentemente de um mundo – em que as diversidades sejam vistas como riqueza, e nunca como problemas. Pois com nos diz Booth:

> "A necessidade de se pensar inclusivamente em educação nunca foi tão importante quanto nesta última década. Temos sido dolorosamente relembrados do quanto aprendizes e a estabilidade ficam abalada quando a diversidade deixa de ser valorizada". (SABOLAINEN; RORRAIA & ALASUUTAR, 2000, p.29).

Para a compreensão sobre que tipo de escola pretendo refletir, parto, mais uma vez, do conceito de Mittler (2003):

> "No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação.
>
> O objetivo de tal reforma é garantir o acesso e a participação de todas as crianças em todas as possibilidades de oportunidades oferecidas pela escola e impedir a segregação e o isolamento. Essa política foi planejada para beneficiar todos os alunos, incluindo aqueles pertencentes a minoria lingüísticas e étnicas, aqueles com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, aqueles que se ausentam constantemente das aulas e aqueles que estão sob o risco de exclusão." (p.25)

O Sistema Educacional encontra-se, portanto, diante do desafio de conseguir que todas as crianças e jovens tenham acesso à uma Educação de qualidade em todos os níveis, da Educação Infantil ao Ensino Superior, garantindo, quando necessário, o suporte de atendimento especializado ou diferenciado. Esta preocupação se estende ao respeito às diferenças culturais, sociais e individuais, que dependendo de como sejam vistas pela escola, podem se resultar a qualquer momento das trajetórias escolares dos alunos na sua colocação em situação de desvantagem.

No bojo dessa discussão, a inclusão educacional passa a ser um dos aspectos mais relevantes

do acesso à Educação de qualidade. Exclusão educacional significa que, potencialmente, qualquer aluno, de qualquer nível de ensino, que esteja sem se beneficiar, seja por que motivo for, do processo educacional, está em risco de vivenciar uma situação de exclusão.

Apesar da Racionalidade - concepção acerca dos pensamentos e valores de uma determinada época - ter descrito um modelo de homem, que representava o que deveria constituir um padrão de aluno para a escola, o convívio em grupo implica no reconhecimento de uma complexidade, que reconhece não existir uma forma única de compreensão do mundo, mas variadas formas de leituras dos diversos contextos que envolvem o indivíduo. Na escola, falar de complexidade significa contemplar cada um e a todos. Significa questionar a representação de mundo que cada indivíduo tem e a forma com que vivencia essa representação, através de suas ferramentas culturais, familiares, pessoais... Tal complexidade inerente à escola pressupõe a diversidade e, portanto, não se pode reduzir o processo educacional a uma simplificação.

Desse aspecto decorre que, a escola vive conflitos permanentes. Se sua cultura se sustenta pela Racionalidade, com padrões rígidos, ela acaba por negar a diversidade de modos de pensar e de viver das pessoas. Pois que não possibilita diversos fazeres no espaço escolar, a prática pedagógica é superficial. O compromisso com o respeito pelos alunos, necessidades, ritmos de aprendizagem e formas de aprender se contrapõe às exigências do programa de ensino, do trabalho pedagógico, das formas de avaliação, da disciplina do horário escolar, quando essas se sustentam num modelo de aluno da Racionalidade.

No Brasil, tal como acontece em muitos outros países, os documentos políticos que incentivam o desenvolvimento da Educação Inclusiva são apenas parcialmente implementados, na prática. A insuficiente sustentabilidade no apoio à implementação e acompanhamento das práticas de inclusão de grupos em situação de desvantagem, localiza-se, entre outros aspectos no financiamento da Educação e no gerenciamento das políticas de Educação Inclusiva.

O gerenciamento das políticas de Educação demanda uma escola bem estruturada física e de recursos humanos, que cria e assegura condições pedagógico-didáticas, organizacionais e operacionais que propiciam o bom desempenho dos professores em sala de aula, de modo que todos os seus alunos sejam bem-sucedidos na aprendizagem escolar. Certamente, as práticas de Gestão são meios para o alcance de um resultado de sucesso na aprendizagem dos alunos; porém, carregam consigo uma dimensão educativa. A dimensão educativa corresponde ao caráter de atuação na interlocução entre professores e alunos, propiciando uma mudança de postura e prática a partir do cotidiano escolar e do conhecimento educacional que fundamenta a prática pedagógica. À dimensão educativa, como foco desse estudo, não se propõe como uma inovação, mas, sim como recuperação de uma dimensão característica ao gestor escolar, e, por vezes, esquecida devido à dimensão administrativa da função.

Denomino *gestor pedagógico* à esta dimensão educativa, onde a gerência não é um aspecto ligado somente às questões administrativas e burocráticas, mas sim que privilegia o desenvolvimento do processo educacional dos alunos. Caracteriza formas de atuação que se constituem em práticas educativas, seja porque influenciam a aprendizagem dos alunos seja porque, também, transformam a prática dos professores. Há uma articulação, de um lado, a estrutura organizacional, as relações profissionais e as normas e regras, que atuam na produção das idéias, modo de agir, práticas profissionais dos professores, comportamento dos alunos. Em paralelo, como os professores e alunos são participantes ativos da escola, contribuindo para a definição de objetivos, formulação do projeto político pedagógico, atuação nas tomadas de decisão e nas formas de funcionamento.

Aprofundando este aspecto, incorre-se na atuação consciente do gestor pedagógico que, numa direção prospectiva sob orientação inclusiva, deverá ser capaz de promover a construção de espaços de constituição de um profissional (educador) como sujeito envolvido no processo educativo, que desabilite a diferença como estigma.

À Gestão pedagógica cabe o papel de implementar a política; ou seja, realizar em ações o que a proposta de Educação Inclusiva se propõe a fim de (re)significar e (re)construir culturas inclusivas. Digo re-significar e construir culturas inclusivas porque, conforme discutido no Capítulo 1, existe uma alternância de propostas educacionais dentro da concepção de escola: uma que qualifica alguns indivíduos em sujeitos e, outra que tenta qualificar todos os indivíduos em sujeitos. A vivência dessa dicotomia incorre na compreensão da Cultura Escolar, própria de cada instituição, que colabora, por exemplo, para que se entenda a Gestão de forma mais burocrática e tecnicista ou ao contrário, como um sistema agregador de pessoas.

Eu compreendo o papel do gestor que se quer pedagógico na interface das diretrizes que prevêem a matrícula na escola (acesso do aluno) às adaptações necessárias à permanência do indivíduo que requer uma atenção especial. O gestor que prevê a articulação com o currículo em torno da avaliação, procedimentos metodológicos, conteúdo e aprendizagem, bem como, do fazer pedagógico, propriamente dito que operacionaliza a interação dos elementos escolares, na promoção do fazer coletivo a fim de construir e legitimar objetivos educacionais comuns, direcionados em práticas pedagógicas mais inclusivas.

Outra possibilidade da Gestão atrela-se ao papel do gestor pedagógico na vida cotidiana da escola. É fato que ao gestor cabe a apropriação dos ideais de atendimento à diversidade da escola inclusiva, fazendo-se necessário adotar metodologias de trabalho compartilhado, abandonando-se as tradicionais formas de planejamento fruto de trabalhos técnicos isolados nos gabinetes. Discuto porque, historicamente, há oscilação entre burocratização, tecnocracia, estrutura escolar e gerência de verbas no papel do gestor. A Gestão, investigada nesta pesquisa, fundamenta-se numa dimensão

própria de cada escola que, no alcance do gestor, guia seu trabalho no compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seio da escola. Portanto, acarretando em interação com o Sistema da qual a escola faça parte, superando a burocracia.

A importância da Gestão reside no fato de que sua atuação estabelece o tonus da integração na escola. Em outras palavras, promove a unidade da ação educativa, viabilizando o desenvolvimento dos recursos humanos da escola a fim de que a mesma alcance os objetivos propostos, numa demanda de diversidade que oportunize a todos os alunos obterem sucesso em suas trajetórias de aprendizagem. O gestor, portanto, se configura na perspectiva de coordenação e orientação, provendo esforços no sentido de que a escola disponibilize as melhores situações, tendo como foco o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes nos professores da organização.

Nessa ação integradora, conjugando a complexidade inerente ao espaço escolar, a base do trabalho da Gestão deve estar no desenvolvimento da equipe, e não só na resolução de problemas imediatos ou de curto prazo. Em escolas eficazes, os gestores dedicam tempo considerável à capacitação profissional, ao desenvolvimento de um sistema de acompanhamento escolar e proposição de vivências pedagógicas caracterizadas pela reflexão na ação cotidiana.

Através da reflexão das ações pedagógicas dos professores e demais profissionais, os cenários são reconstruídos e ressignificados dentro do conjunto de procedimentos e atitudes que o processo educacional abrange. Essa perspectiva da Gestão se insere numa liderança da diversidade de alunos e da comunidade educativa e na complexidade de contextos, contradizendo uma ótica antiga da escola. Atualmente, a descentralização de tarefas, a cooperação, a flexibilidade e a coerência fundamentam a Gestão Escolar, pois *"... o espaço didático e pedagógico é mais vasto que o face a face entre um profissional e seus alunos..."* (PERRENOUD, 2001, p.57).

O planejamento em favor de um trabalho compartilhado precisa ser alicerçado na vontade/desejo de quem planeja. Ações devem ser planejadas em atendimento às necessidades da comunidade educativa. Refiro-me a vontade política. É preciso, também, que o gestor compreenda o seu papel de articulador e promotor de um espaço que oportunize a participação de todos e cada um.

Defendo uma legítima autonomia administrativa, financeira e pedagógica da escola, onde se vislumbre o alcance pedagógico da Gestão (BUSSMANN, 1995) no estabelecimento das políticas, no planejamento e na avaliação; na articulação com e entre comunidade escolar; na destinação e alocação de recursos; estabelecimento de prioridades; no respeito à individualidade e na defesa dos interesses do coletivo escolar, sem prevalecer sobre a defesa do atendimento das necessidades educacionais dos alunos.

Conceituo legítima autonomia porque, dependendo da interpretação de suas características,

diferentes posturas de Gestão estarão centradas na escola. Sob um ponto de vista, colocar a escola como centro das políticas significa liberar boa parte das responsabilidades das Secretarias de Educação, deixando às comunidades escolares a iniciativa de planejar, organizar e avaliar os serviços educacionais. Essa visão contribui com a lógica de mercado, individualista e competitiva, onde cada espaço escolar se desobriga da unidade de uma rede, estabelecendo critérios de satisfação de resultados.

Em outra perspectiva, significa valorizar as ações concretas dos profissionais na escola, decorrentes de sua iniciativa, de seus interesses, de sua participação, dentro do contexto sócio-cultural da escola, em função do interesse público dos serviços educacionais prestados sem, com isso, desobrigar a Secretaria de Educação de suas responsabilidades. É sobre esse aspecto que defendo a legítima autonomia.

Ao localizar a relevância da Gestão para o processo educacional, a definição de sua terminologia torna-se ponto inspirador à reflexão. Organizar significa dispor de forma ordenada, articular as partes de um todo, prover as condições necessárias para realizar uma ação; administrar é o ato de governar, de pôr em prática um conjunto de normas e funções; gerir é administrar, gerenciar, dirigir. Partindo do dicionário, Gestão está relacionada ao *"ato ou efeito de gerir, gerir a "ter gerência sobre",* gerência a *"administração",* administração a *"conjunto de princípios, normas e funções que têm por fim ordenar a estrutura e funcionamento de uma organização (empresa, órgão público, etc)"* (FERREIRA, 2001).

Estudar a Gestão significa realizar a escola em sua importância cultural e, pelas estratégias de operacionalização de práticas educativas de qualidade e, não, somente, tê-la como espaço de implementação dos objetivos e metas do Sistema Educacional. Sendo a instituição Escola eminentemente um sistema de relações como base para aprendizagem, que a diferencia das empresas convencionais, seria mais adequado o uso do termo organização, ao invés de instituição.

Segundo Libâneo (2004), organização é unidade social que reúne pessoas que interagem entre si e que opera por meio de estruturas e processos organizativos próprios, a fim de alcançar os objetivos do espaço. O objetivo da escola seria a aprendizagem para a formação humana, formação de sujeitos que, para além do conhecimento culturalmente elaborado, atrelam capacidade de aprendizagem continuada, capacidade de tolerância e respeito à vivência comunitária.

Ordenar a estrutura e o funcionamento da escola torna-se uma atividade com variadas dimensões, desde o aspecto da burocracia até a dimensão das relações humanas. Dentre os diversos modelos de Gestão, tem predominado o burocrático, que acentua as tarefas rígidas dos regimes escolares, com o preenchimento de quadros, relatórios, estatísticas, as normas e os planejamentos técnicos e descontextualizados. Uma visão instrumental com orientação para hierarquias, submissão (modelo que desconsidera a diversidade e suas especificidades, que considera apenas as versões

"oficiais" da realidade).

No entendimento de uma Gestão pedagógica, a Cultura Escolar focada no modelo burocrático e centralizado transforma-se ao confrontar com o conceito de participação, ressaltando-se a importância do trabalho em equipe. Nesse enfoque, o líder deve aglutinar aspirações, desejos, expectativas da comunidade escolar, articulando a adesão e participação de todos os segmentos da escola na gestão de um projeto comum.

Para entender a participação e a divisão de trabalho dos gestores, é preciso conhecer os profissionais que fazem parte da Gestão. Outrora, o conceito de Gestão na esfera das escolas (públicas ou privadas), abrangia diversos papéis e funções profissionais: o Diretor, Diretor Adjunto (ou Vice-Diretor), o Supervisor Pedagógico, o Orientador Educacional, o Coordenador... hierarquizando e estratificando as tomadas de decisão, impedindo uma ação integrada e uma visão do aluno em sua totalidade. Essa postura dos papéis, também impedia uma visão global do espaço escolar, burocratizando a organização da escola.

Segundo Luck (2000), o processo educativo necessitava de uma divisão de trabalho, para que as pessoas pudessem estar disponíveis para um bom desempenho. As funções da administração da escola, da supervisão escolar e da orientação educacional faziam-se presentes para cumprir esse papel. Na administração, o Diretor, em sua capacidade de liderança, era responsável pela qualidade do ambiente e do clima escolar. Para tanto, compete a ele:

1. Administrativamente:

> "organização e articulação de todas as unidades componentes da escola; controle dos aspectos materiais e financeiros da escola; articulação e controle dos recursos humanos; articulação escola-comunidade; articulação da escola com o nível superior de administração do sistema educacional; formulação de normas, regulamentos e adoção de medidas condizentes com os objetivos e princípios propostos; supervisão e orientação a todos aqueles a quem são delegadas responsabilidades" (p.17).

2. Pedagogicamente:

> "dinamização e assistência aos membros da escola para que promovam ações condizentes com os objetivos e princípios educacionais propostos; liderança e inspiração no sentido de enriquecimento desses objetivos e princípios; promoção de um sistema de ação integrada e cooperativa; manutenção de um processo de comunicação claro e aberto entre os membros da escola e entre a escola e a comunidade; estimulação à inovação e melhoria do processo educacional." (p.17-18).

O foco de trabalho do supervisor escolar estava na melhoria do desempenho do profissional em relação ao processo ensino-aprendizagem, ou seja, assistência e treinamento dos professores na sua prática pedagógica, conforme concepção de aperfeiçoamento profissional que havia quando da divisão de atuação perante a escola. Em relação ao orientador educacional, também há assistência ao professor, porém seu foco de trabalho está nas necessidades do aluno, através de técnicas de aconselhamento ao aluno e ao professor, propiciando a construção de um currículo mais significativo ao ir de encontro com conhecimentos e habilidades dos alunos. É a tomada de consciência das possibilidades e dificuldades dos alunos. Algumas vezes, o papel do orientador se confundia com o do psicólogo pelo caráter de acompanhamento da trajetória escolar do alunado.

É possível perceber que a partir dessa postura, há uma divisão clara de quem administra os recursos e de quem se utiliza dos recursos da escola. Não são mais todas as escolas que possuem essa divisão de trabalho. No caso da Escola Pública da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, a equipe de Gestão é composta atualmente pelo Diretor, Diretor-Adjunto e Coordenador Pedagógico – este, aglutinando os papéis de supervisor escolar e orientador educacional. Exige-se, então, do Coordenador uma formação com habilidades que colaborem com seu trato com professores e alunos, numa visão global da organização e, particular às necessidades de cada membro da coletividade; sem mencionar as famílias dos alunos.

Merecem destaque os critérios utilizados para a ocupação dos cargos da Gestão. Todos os profissionais necessitam vivenciar a prática pedagógica em sala de aula – mínimo de cinco anos, na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro - para a inserção em suas funções de Direção e Coordenação. E, possuírem graduação em nível superior, preferencialmente curso de Pedagogia; mas, não necessariamente, com especificação para as áreas de Administração Escolar, Supervisão Escolar ou Orientação Educacional. Estes critérios se confundem com a legislação educacional que regulamenta a formação inicial em nível superior, cursos de Pedagogia ou Licenciaturas, com pós-graduação nas áreas específicas de atuação: Administração, Supervisão e Orientação; e, valoriza a experiência docente como complemento no desempenho das funções.

No enfoque do presente estudo que é a Escola Pública do Município do Rio de Janeiro, a estrutura de Gestão atual contempla os Diretores Geral e Adjunto e o Coordenador Pedagógico, que acumula funções de supervisão escolar e orientação educacional.

Segundo Libâneo (2004), o Diretor de escola é o dirigente e principal responsável pela escola, tem a visão de conjunto, articula e integra os vários setores. Porém, suas funções gestoras e administrativas, têm conotação pedagógica, uma vez que existem em função de um projeto educativo. O Coordenador Pedagógico responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático, em ligação direta com os professores, em função da qualidade do

ensino. Seu papel consiste no auxílio à concepção, à construção e à administração de situações de aprendizagens adequadas às necessidades educativas dos alunos.

O Diretor deve possuir visão de conjunto, ser articulador e integrador, ou seja, sua função tem característica interativa. O Coordenador é um planejador e deve, sistematicamente, acompanhar e avaliar o processo educativo. Especificamente, apoiar a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica de modo a prevenir a exclusão e promover a inclusão; como também, organizar formas de atendimento a alunos, articulando a aprendizagem de maneira a minimizar e/ou erradicar dificuldades encontradas.

Analisando o documento da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro Decreto sobre Cargos em Comissão e Funções gratificadas (Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 1995), vê-se que os cargos de Diretor e Diretor Adjunto estão a nível de operatividade técnica dentro do sistema da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. O cargo de Diretor tem como característica "desenvolver atividades de natureza técnico administrativa, de apoio operacional, distribuindo tarefas e acompanhando a eficácia dos resultados" e o de Diretor Adjunto, "responder pela assistência ao dirigente quanto às atividades sob supervisão técnica/operacional". As características específicas dos cargos constam em portarias da Secretaria Municipal de Educação, publicada de três em três anos, que estabelecem os critérios de avaliação dos profissionais. Na Portaria nº 27/2005, constam características de competência administrativa, de gestão participativa, gestão pedagógica e de gestão de recursos financeiros, não havendo distinção para Diretor Geral e Diretor Adjunto.

No caso do Coordenador Pedagógico, cargo criado em 1998, em substituição ao de Professor Orientador, consta em Circular nº 37/1998 (Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 1998) que suas atribuições são "assessorar o Diretor na coordenação do planejamento, execução e avaliação curricular e o desenvolvimento do trabalho pedagógico, em consonância com as diretrizes emanadas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, de forma a atender à diversidade da escola".

Acredito que, no tocante à instituição escolar, o ordenamento através de princípios, normas e funções pressupõe-se alicerçado na Gestão pedagógica e democrática. Democracia sugere participação, consciência reflexiva e ação. Participação que implica em oportunizar espaços para que todos os atores/autores tenham acesso às informações, conhecimentos e, ocorram decisões (coletivas) em prol dos direitos de todos. Dessa forma, a consciência reflexiva - que defino como processos cognitivos de resolução de conflitos, baseados na realidade e, com finalidade para atender plenamente a esta realidade - se faz necessária. Necessária pelo propiciamento do "alargamento" das relações com as informações apresentadas e os rumos cotidianos que as decisões acarretam. A ação somente acontece enquanto prática se a participação e a consciência reflexiva forem entendidas para este fim. Caso contrário, os espaços de reflexão acabam por ficar esvaziados e não retornam à

coletividade a ponto de gerar mudanças.

Perpassando o processo onde a consciência reflexiva se torna ação e compromete a participação, os gestores podem traduzir a ação em Gestão participativa. A Gestão participativa é entendida como forma de envolvimento de todos os agentes escolares, proporcionando a melhoria do espaço pedagógico (LUCK, 1998). Portanto, os professores, de forma geral, e os gestores (particularmente Diretores e Coordenadores Pedagógicos) deveriam estar prontos para fazer dos encontros com os aprendizes espaços de aumento de sua participação no processo educacional, consequentemente, uma aprendizagem para a participação e não adaptação social. Denomino adaptação quando basta ao indivíduo acomodar-se ao que já fora estabelecido, sem nenhuma alteração do cenário.

Pontuando a atuação do gestor pedagógico estou, a priori, defendendo a ação do educador e, portanto, visualizando relações com objetos, sujeitos, situações explícitas e veladas que envolvem o trato com o conhecimento. Lidar com o conhecimento, com o saber, significa pontuar uma ação específica dos sujeitos: a aprendizagem. Mas, é preciso o gestor compreender que sua atuação contempla ao mesmo nível do saber de todos os outros sujeitos envolvidos, e que a sua possibilidade de contribuição reside no caminhar pelas interrogações e descobertas das verdades.

Segundo minha interpretação da Gestão, o gestor age coletivamente para tocar a cada um dos sujeitos, em todos os espaços. Ele age nas micro-relações cotidianas, fazendo da escola um espaço de transformação. Ao gestor pedagógico e, sua competência, uma atuação que implica lidar com um aspecto profissional, cuja dimensão instaura-se na impossibilidade de dissociar a tarefa pedagógica do ato político. Tarefa pedagógica, construída num processo de formação constatando fundamentos do conhecimento científico; através da mobilidade de conceitos, da comunicação de saberes, da organização e dinâmica dos mesmos, desdobrando tais saberes à exigências sociais, políticas e econômicas. Abarcando a questão da experiência docente em seu sentido, intencionalidade e funcionalidade; ou seja, investigar os conceitos apreendidos pelo educador no espaço e tempo vividos por ele, que direcionam suas ações em intenção coerente entre teoria e prática.

Ato político advindo da articulação do planejar e do executar, onde as ações devem atender às necessidades identificadas em toda a comunidade educativa, sem cair na "tentação de isolá-la" de sua tarefa cotidiana. Percebendo o ato político, ouso traduzir em vontade política de fazer acontecer uma escola mais inclusiva. Como diz Bussmann (1995), a função do gestor é *"(...) cuidar da política educativa, do alcance e da globalidade do processo educativo na escola, administrando a execução dos objetivos"* (p.10). Ou seja, sua ação é finalista, permeia um processo decisório e tem caráter formativo.

Neste sentido, o gestor qualificado para atender a proposta de Educação Inclusiva engendra uma postura de ressignificação do papel dos docentes, contribuindo para sua formação cotidiana por

meio de variados instrumentos e de sua própria postura profissional e pessoal. Promove a atenção à diversidade, compartilhando com todos os sujeitos a partir de um paradigma de sujeito discursivo, garantindo ações a que permitam melhorar a oferta educacional a todos os alunos e, também, aos educadores, valorizando as capacidades e aptidões de todos.

Conforme já discutido, os gestores – traduzido neste texto nas figuras do Diretor e do Coordenador Pedagógico – têm assumido historicamente um papel de burocratização da esfera educacional. Numa função tecnocrata, enfatizando a estrutura escolar e o gerenciamento de verbas. Contemplando suas ações em: verificação das notas dos alunos, apuração da média escolar no ranking municipal/estadual, controle dos horários e frequência dos educadores... não restando espaço para, coletivamente, agenciar o fazer pedagógico e buscar soluções para os problemas cotidianos.

O gestor pedagógico, ao estabelecer uma demanda de trabalho centrada nas idéias de uma Educação Inclusiva, colabora com a vivência da diversidade priorizando as singularidades das pessoas e as aprendizagens ocasionadas dos encontros com a multiplicidade. Portanto, ao acreditar no compromisso do gestor com a dimensão da atividade pedagógica de sua função, contemplo a oportunidade de um espaço de reflexão acerca de uma processo decisório participativo, fundamentado no conhecimento de seu público diferenciado e priorizando uma ação planejada eficaz ao processo de Educação Inclusiva.

Eu objetivo compreender como a atuação do gestor pedagógico contribui para a discussão da relação escola-sociedade na dimensão da Educação Inclusiva. E, sua função no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, concebido além da relação professor-aluno, mas envolvendo toda a comunidade escolar, corresponde a entender a promoção do trabalho pedagógico que ultrapasse as fronteiras do conhecimento e das ações das funções rigidamente estabelecidas no âmbito da organização e, da própria construção da Gestão.

A Gestão deve ser trabalhada não como tentativa de nova modelização, pois o vivido vale para a sua realidade educacional na complexidade, pluralidade e diferença que afloram no cotidiano da escola, mas, na elaboração de um plano de desenvolvimento da organização escolar que permita ultrapassar estereótipos e códigos para os alunos.

No percurso, também, da realidade educacional atual que demanda por profissionais críticos e transformadores, com disponibilidade para transitar entre diferentes cenários e espaços. Nesta trajetória, o encontro com objetos os mais diversos, as informações fornecidas e analisadas nas próximas sessões de discussão estarão impregnadas de significados, valores, comportamentos, modos de pensar e agir próprios dos locais que serviram de aporte para o estudo.

CAPÍTULO 4 – Caminhando e... a pesquisa de campo

"Foi o caminho,
não que eu tracei por mim,
mas que minha caminhada traçou:
'caminhante, não há caminho,
o caminho se faz com o caminhar'"
(Edgard Morin, 1997)

METODOLOGIA DA PESQUISA

4.1- Metodologia

A proposta da pesquisa *Orquestrar a Gestão Escolar para Respostas Educativas na Diversidade* constituiu-se a partir de investigação desenvolvida na linha de pesquisa Educação Inclusiva: Ciência e Cultura da Inclusão Escolar, do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, intitulada "Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro: estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares". Este estudo "guarda-chuva" apresenta panorama sobre o atendimento educacional a crianças e jovens com necessidades educacionais especiais na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro; e, equaciona sua pesquisa estudando as classes regulares que possuem aluno com deficiência incluído e os suportes educacionais que qualificam o atendimento oportunizado. A pesquisa "guarda-chuva" intitulada acima apresenta como proposta de investigação um olhar reflexivo sobre o atendimento educacional à crianças com necessidades educacionais especiais que se sobreponha a mera inserção no espaço físico das escolas; tentando esclarecer como o processo vem se desenvolvendo e quais barreiras se apresentam para sua efetiva realização com qualidade.

Este trabalho de investigação sobre a realidade educacional do Município do Rio de Janeiro, veio sendo desdobrado em variadas ações, entre as quais a compreensão da implementação da política de inclusão junto à gestão das escolas. A partir deste marco inicial foram desenvolvidos estudos básicos sobre aspectos significativos do cotidiano escolar. Entre esses destaca-se um estudo de caso com abordagem etnográfica, intitulado *Cotidiano Escolar: Desafios Didáticos e Pedagógicos no processo de Inclusão Educacional* (MACHADO; FONTES; ASSUMPÇÃO & GLAT, 2006); onde os dados revelaram que apesar de adeptas à proposta de inclusão, as professoras participantes do estudo não foram preparadas para lidar com a diversidade do alunado com deficiência presente numa chamada classe inclusiva. Também, pôde-se perceber uma confusão entre os conceitos de inclusão e integração que fundamentavam o atendimento educacional do cenário em

estudo, e, apontou como ainda se responsabiliza o ensino de alunos com deficiência à Educação Especial. Outro estudo, *A Educação Especial no paradigma da inclusão: a experiência da Rede Pública Municipal de Educação do Rio de Janeiro* (GLAT; ANTUNES, OLIVEIRA & PLESTCH, 2006), apresenta informações que integram a primeira fase da pesquisa, revelando experiências diversificadas e uma configuração abrangente no âmbito das diferentes áreas de deficiências. Um terceiro texto, *Formação de Professores na Educação Inclusiva: Diretrizes Políticas e resultados de pesquisas* (XAVIER; SOUSA; SANTOS & GLAT, 2006) aponta a necessidade de reconhecer a formação de professores em prol do atendimento às necessidades e aos desafios impostos pelo paradigma de educação para todos.

Os referidos textos, originados numa primeira etapa da pesquisa, pontuam as observações iniciais acerca do contexto educacional da Rede Municipal do Rio de Janeiro, apresentando a interface com a legislação concernente à oportunização de igualdade de direitos educacionais para todas as crianças e suas nuances para a implementação das ações. Esse panorama da estrutura da Rede é fundamental para clarear "o terreno em que se pisa", para o pesquisador.

A Rede Pública Municipal de Educação do Rio de Janeiro foi selecionada para essa pesquisa por ser uma rede que compreende a larga oferta de modalidades de atendimento às crianças/jovens com necessidades educacionais especiais; desde a escola especial até a inserção dos alunos em classes regulares onde os professores regentes contam com suporte de professores especializados em atendimento às adaptações mais específicas. A sua escolha também se deve pelo fato de propagar uma política educacional que garante matrícula a todos os alunos; e, segundo a própria Secretaria Municipal de Educação já é uma forma de trabalhar com a proposta de inclusão.

Ao tentar compreender a atuação dos gestores, de que forma a mesma contribui para o atendimento à diversidade, oportunizado participação coletiva e aprendizagem estar-se-á apontando caminhos para a inclusão. Dessa forma coloquei-me como principais questões a serem investigadas:

1- De que maneira a atuação do gestor pedagógico, primando pelo caráter formativo modifica a dinâmica escolar em atendimento à diversidade?
2- Há uma dimensão cultural que caracteriza a escola, para além das prescrições administrativas e rotinas burocráticas, que pode abrigar valores inerentes a uma educação mais includente a partir da atuação do gestor?

Recorro a Blanco (2004), para, ainda, salientar a importância de se considerar o universo das comunidades às quais os indivíduos pertencem, a interação de seus membros, para obter as aprendizagens escolares.

> "As necessidades educacionais especiais são, portanto, as demandas apresentadas pelos sujeitos para aprender tudo aquilo que é considerado importante, por sua comunidade, para a sua

> faixa etária (...) A n.e.e. é individual, é a demanda de determinada pessoa em relação a uma aprendizagem no contexto em que é vivida."

O argumento apresentado transfere o enfoque educacional do indivíduo para a relação deste com a sua comunidade; os pressupostos básicos são o reconhecimento das diferenças e o trato com a diversidade.

Com o propósito de contribuir para o entendimento da ação profissional dos gestores pedagógicos optei por assumir um enfoque predominantemente qualitativo. A opção teórica e metodológica pela Pesquisa Qualitativa deve-se ao fato de que *"... os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos"* (GOLDENBERG, 1998, p.53).

Sob um enfoque qualitativo, uma vez entendendo a propriedade fundamental da pesquisa de campo como propiciadora de reflexões significativas ao contexto educacional, a metodologia de estudo etnográfico foi a utilizada nesta pesquisa. Neto (2001) se refere ao trabalho de campo como descoberta e criação. Ele argumenta que o trabalho de campo é *"fruto de um momento relacional e prático: as inquietações que nos levam ao desenvolvimento de uma pesquisa nascem do universo do cotidiano"* (p.64). Dessa forma, a pesquisa etnográfica se constitui como procedimento de investigação uma vez que nas relações construídas no dia a dia se oportunizou revelar a complexa rede de interações constituída pela experiência escolar diária a fim de compreender a produção de conhecimento nessa esfera.

A discussão sobre o tema de investigação foi feita de forma minuciosa, através de diferentes instrumentos, a fim de captar dados detalhados sob o ponto de vista dos sujeitos da pesquisa e evitar o desperdício de informações relevantes. Segundo Goldenberg (1998) *"é o processo da pesquisa que qualifica as técnicas e os procedimentos necessários para as respostas que se quer alcançar"* (p.62). Dessa forma, cabe ao pesquisador decidir pelos procedimentos de coleta de dados mais adequados aos objetivos da pesquisa. A mesma autora acrescenta*: "o importante é ser criativo e flexível para explorar todos os possíveis caminhos".*

Levando em conta a perspectiva teórica da Educação Inclusiva, acredito que os procedimentos e técnicas da observação participante, diário de campo e entrevistas abertas e semi-estruturadas abriram a possibilidade de participação de vários atores, isto é, daqueles que vivem o processo de formação, bem como vários autores, levando em conta que os depoimentos orais e ou escritos fornecidos por eles puderam constituir um universo conceitual de interpretação e formulação teórica.

Numa abordagem etnográfica, segundo André (1997),

> "(...) as interações de sala de aula ocorrem sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de significados que, por sua vez fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador. Para entender e descrever esse universo, o pesquisador deve fazer uso da observação participante, que envolve observação, anotações de campo, entrevistas, análise de documentos, fotografias, gravações. Os dados são considerados sempre inacabados. O observador não pretende comprovar teorias nem fazem generalizações estatísticas. O que busca, sim, é compreender e descrever a situação, revelar seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e em suas plausibilidade". (p.02)

Estar no cotidiano da escola, atentando para o contexto particular em que se desenvolvem suas práticas educativas e, bem como, compreendendo os componentes que emergem do ambiente e como o gestor atua perante os mesmos, contribui para a constituição do espaço do fazer pedagógico planejado e orientado. Nesse sentido, Mattos (2001) adverte que em pesquisas educacionais sobre o cotidiano escolar, deve-se levar em consideração as subjetividades e as singularidades individuais sempre de maneira relacional, isto é, a partir da sua interação com uma coletividade, uma cultura, um dado contexto social.

A linha de pesquisa Educacional Inclusiva: Ciência e Cultura da Inclusão Escolar vem apresentando diversas experiências, sendo os estudos desenvolvidos a partir da metodologia de etnografia; consolidando conhecimento acerca da área da educação inclusiva por meio dessa ferramenta. Entre esses, destacam-se as dissertações de mestrado de Pletsch (2005), Machado (2005) e Dias (2006).

A pesquisa etnográfica para Pletsch (2005) configura-se como uma abordagem que permite descrever relações e processos a partir da experiência cotidiana dos agentes envolvidos, sendo a preocupação com a prática descritiva, densa e interpretativa uma de suas características. Já para Machado (2005), a abordagem etnográfica aponta a compreensão das relações sociais entre os sujeitos participantes de sua pesquisa em conjunto com os significados de suas ações, o que foi de interesse numa instância em particular objetivando a construção de novos conceitos sobre determinado fenômeno. Ambas as pesquisas oportunizaram verificar a importância da metodologia etnográfica para estudos na área da educação inclusiva, pois apresentaram conclusões sobre modificações no cotidiano escolar para atender alunos com necessidades educacionais especiais, de forma significativa.

> "A pesquisa etnográfica propõe-se a descrever e a interpretar ou explicar o que as pessoas fazem em um determinado ambiente (sala de aula, por exemplo), os resultados de suas interações, e o seu entendimento do que estão fazendo (...)" (WIELEVICKI, 2001).

Sendo assim, um dos princípios da pesquisa etnográfica é a compreensão dos conceitos próprios do grupo estudado que baseiam suas ações, suas regras de convivência. Outro princípio se fundamenta na conexão dos acontecimentos do grupo com o contexto macrossocial. Portanto, o pesquisador deve procurar entender, em lugar de julgar, as crenças do outro e documentar as múltiplas perspectivas que podem ser encontradas dentro das sociedades e entre elas. A principal preocupação na etnografia é o significado que tem as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados. Alguns desses significados são diretamente expressos pela linguagem, outros são transmitidos indiretamente por meio das ações.

A referência de pesquisa por meio da etnografia para estudos concentrados na área de Educação Inclusiva não se restringe ao PROPED / UERJ. Por exemplo, Santos (2002) pesquisando a Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora/MG, ao utilizar-se da etnografia, caracterizou o insucesso das crianças com necessidades educacionais especiais a partir do ambiente estudado que, não acolhia qualquer tipo de diversidade no interior da sala de aula.

Faleiros (2001) utilizando-se das técnicas do estudo etnográfico, acompanhou a escolarização de alunos com deficiência mental, no Paraná. Seu estudo constatou que a concordância parcial dos professores em relação a aceitação e aprendizagem desse alunado reside, em parte, na falta de orientação a esses profissionais. Em Silva (1991), o objetivo era a análise do desenvolvimento social e acadêmico de duas crianças, matriculadas em rede particular do Rio de Janeiro. Sua pesquisa apontou que não há discriminação por parte das crianças.

Sendo a etnografia uma metodologia que prima pela interação social e esta ponto importante da pesquisa qualitativa, elegi como técnicas de coleta de dados a observação participante – inerente a etnografia – associada ao diário de campo e entrevistas abertas e semi-estruturadas; que serão detalhadas a seguir. E, como procedimento de análise dos dados coletados, a análise de conteúdo apontada por Bardin (1977).

4.2 Procedimentos preliminares

A partir de encontros com representantes do Instituto Helena Antipoff (IHA), órgão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) responsável pela organização, formulação e implementação de políticas públicas do atendimento educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais, a pesquisa "guarda-chuva" foi apresentada e formatou-se uma parceria entre o SME/IHA.

O IHA encaminhou um documento a 7ª Coordenadoria Regional de Educação –7ª CRE para oficializar a participação do grupo de pesquisa em duas escolas sob a responsabilidade desta

coordenadoria. Sendo que, no documento já havia a sinalização de quais escolas seriam as participantes. Após, a 7ª CRE contactou as escolas, permitindo que o grupo de pesquisa pudesse iniciar. Ocorreu agendamento com a gestão das escolas para fornecimento do projeto e, depois, nova data foi marcada para discussão do mesmo, apresentação da(s) pesquisadora(s) e o trabalho de campo foi iniciado.

4.3 Cenário da Pesquisa

Como já mencionado, a Rede Pública Municipal de Educação do Rio de Janeiro foi selecionada por ser uma rede que compreende a larga oferta de modalidades de atendimento à crianças/jovens com necessidades educacionais especiais. Por ocasião do estudo, em 2006, esta Rede Municipal de Educação estava composta por 1057 escolas e 206 creches abrangendo a Educação Infantil (0 meses a 5 anos e 11 meses) e, o Ensino Fundamental (6 a 14 anos) inseridas nesse atendimento. A Rede tem também as modalidades educacionais Educação Especial, para educabilidade de crianças com necessidades educacionais especiais, Projeto de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), para a escolarização de alunos a partir de 15 anos que tenham interrompido ou retardado a finalização dos estudos.

Em números[1], eram 115.601 crianças matriculadas na Educação Infantil, onde 19.929 estavam inseridas na creche que oportuniza atendimento em horário integral (7h às 16h ou 8h às 17h). O Ensino Fundamental totalizava 595.718 alunos, divididos em escolas de dois turnos ou escolas de horários integral. A Rede também possuía 31.473 alunos no PEJA e 9010 alunos na Educação Especial. Os alunos da Educação Especial quantificados acima estavam em escolas especiais, ou classes especiais ou pólos de bebês ou em classe regular. Para o ensino da clientela supra citada, eram 39 mil professores oriundos de concurso público.

Em específico, a Educação Especial propõe como modalidade de ensino: a escola especial, o pólo de bebês, as classes especiais para deficiente visual, deficiente auditivo, deficiente mental, condutas típicas de síndromes e transtornos do desenvolvimento, deficiente físico/síndromes diversas, a sala de recursos e a itinerância, como suporte aos alunos incluídos em turma regular. Eram, em 2006, 9010 crianças matriculadas, sendo 2052 incluídas em turma regular. No intuito de dar suporte ao atendimento educacional às crianças com necessidades especiais, a Rede conta com o Instituto Helena Antipoff (IHA), responsável pela elaboração e implementação de políticas em Educação Especial, incluindo a formação continuada dos professores que atuam em turmas regulares ou nas modalidades do ensino especial e de apoio. Do universo de alunos atendidos, o maior número de atendimentos ainda se encontrava em classes especiais que possuíam 5064 alunos.

Para aprimorar a atenção prestada à criança no intuito de promover seu desenvolvimento, de

[1] Fonte dos dados: www.rio.rj.gov.br/sme.

forma equilibrada, nos aspectos cognitivos, afetivo, motor e social, a Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro possui unidades de extensão: 12 clubes escolares com 12841 alunos matriculadas, 9 núcleos de artes com 2009 alunos e 20 pólos de Educação pelo trabalho com 6669 alunos. Oferece também Programas Sociais como alunos residentes (417 alunos), Rio Criança Cidadã (698 alunos), Renascer (105 alunos), Embarcando para o futuro (60 alunos), Cesta Básica (30000 alunos) e Bolsa Escola (68.692 alunos); a Rede, além do acolhimento à alunos em situação de risco social, também amplia seu olhar responsável para as famílias desses alunos.

Pedagogicamente, a SME-Rio também agrega atividades que erradiquem ou minimizem barreiras à escolarização através do *Pólo Multidisciplinar* e da *Rede de Proteção ao Educando*. O *Pólo Multidisciplinar* conta com professores que têm uma segunda formação (Fonoaudióloga, Psicóloga, Psicopedagoga) para trabalhar com alunos com necessidades educacionais não oriundas de deficiências, que se configuram em dificuldades de aprendizagem. A *Rede de Proteção ao Educando* conta com profissionais das áreas de Psicologia e Serviço Social para, em conjunto com a família, evitar a evasão e o fracasso escolar, pontuando questões relacionadas ao contexto social dos alunos.

Como se pôde perceber a Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro possui uma estrutura que acomoda serviços os mais variados à população carioca. Esta estrutura consegue ser mais ampla que estruturas de alguns países da América Latina. O mesmo ocorre não só pelo quantitativo populacional da Cidade do Rio de Janeiro, mas também pela sua diversidade.

A cidade do Rio de Janeiro é tida como cartão postal do Brasil, referência para o turismo. O Rio de Janeiro é a segunda maior cidade do Brasil, terceira maior da América Latina, situada no sudeste do país. É a cidade brasileira mais conhecida no mundo, por seus diversos atrativos: as praias, os Cristo Redentor e Pão de Açúcar, o Maracanã, o Carnaval. A população estimada pelo IBGE (BRASIL, 2005) é de 6.094.183 habitantes. A Região Metropolitana do Rio de Janeiro tem mais de doze milhões de habitantes. Sua população é constituída de muitos afrodescendentes, desde o período colonial, além de descendentes de alemães, italianos, russos, judeus, libaneses. Na cidade há importante contingente de migrantes de outros estados, principalmente nordestinos.

Porém, a Cidade apresenta contrastes significativos em relação a situação sócio-econômica de seus moradores afetando a qualidade de vida da população. Dos seus 160 bairros somente 30% possuem pessoas com poder aquisitivo alto. Do restante dos bairros, 70%, emerge uma população miserável, com pouco (para não dizer nenhum) poder aquisitivo que necessita dos serviços ofertados pelo Governo e, praticamente, tem dificuldade de acesso a eles. A existência dessa grave dicotomia entre as pessoas provoca uma insatisfação na população que traz conseqüências sérias para o cenário da Cidade. Pelo fato de haver poucos recursos nessa famílias de classe baixa, há mendicância de adultos e crianças nas ruas, número elevado de furtos e assaltos, números elevados

de consumo de álcool e drogas ilícitas, como, também, alto nível de violência em lares e nas ruas.

Há outros fatores que interferem e provocam a violência urbana, que não caberia neste trabalho analisar. O fato é que tais questões do sistema macrossocial interferem em sistemas microssociais, como a escola, por exemplo. Fatores que influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, o que ocasionou que a Prefeitura, através da Secretaria de Educação articulasse ações para amenizá-los e não torná-los obstáculos ao processo educacional das crianças matriculadas.

Pela estrutura organizacional que a Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro comporta, a política prima pela descentralização para melhor gerir suas ações. Ela, então, se divide em 10(dez) Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) que abrangem todos os bairros da cidade, tendo cada CRE a responsabilidade de implementação e apoio às ações educacionais de determinado número de escolas de acordo com suas regiões geográficas. Dessa forma, as equipes da SME-Rio se organizam para atender a demanda das escolas pelas dez CREs; e, seus grupos de estudo: Educação Infantil, PEJA, Educação Especial, Ciclos...

Aliada à estrutura física, a estrutura educacional adotada baseia-se na proposta de Ciclos de Formação, em contraponto à antiga Seriação. Os ciclos são compostos por faixa etária: 1º Ciclo – crianças de 6, 7 e 8 anos, 2º Ciclo – crianças de 9, 10 e 11 anos e 3º Ciclo – crianças de 12, 13 e 14 anos. O Ciclo de Formação é conseqüência da reconceituação da escola como espaço de formação, não só de aprendizagem. A constituição do sujeito é a preocupação inicial, tendo como concepção um projeto de Educação que valoriza a formação global humana. Esta é uma proposta de estruturação da escola que envolve, de maneira fundamental, a Gestão pois demanda o gerenciamento do tempo, da utilização do espaço, dos instrumentos culturais, da coletividade que se reúne em torno do espaço escolar e, finalmente, da socialização do conhecimento.

À priori, a proposta de Ciclos de Formação em muito tem a contribuir com os princípios da Educação Inclusiva. O primeiro aspecto encontra-se relacionado ao ritmo para aprender inerente ao processo de ensino-aprendizagem; como cada criança tem seu próprio ritmo para elaborar o pensamento acerca das vivências que realiza, não se pode esperar que todas as crianças de um grupo atinjam os objetivos ao mesmo tempo. Tal fato implica numa flexibilidade do tempo de aprendizagem, da maneira de ensinar e dos conteúdos valorizados. Significa relação com a necessidade de adaptação física, curricular, metodológica para atender as especificidades de cada grupo e/ou criança.

A proposta de Ciclos de Formação surge de um processo de revisão da conduta educacional da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro aliada à legislação que a fundamenta. O Município do Rio de Janeiro apresenta um conjunto de dispositivos legais e diretrizes acerca da Educação Inclusiva. A principal diretriz norteadora é o *Núcleo Curricular Básico – Multieducação* (1996) que se constitui

o plano curricular geral para a Rede Municipal de Educação. Segundo este, os princípios fundamentais da Educação *"devem ser os mesmos para todos os alunos, sendo necessário promover adaptações curriculares de modo que os alunos portadores de necessidades educativas especiais sejam atendidos em suas especificidades"* (p.190).

Pontua-se a ênfase dada pela Rede Municipal de Educação no respeito ao processo de ensino-aprendizagem de cada criança nela inserida; destacando a importância de se ater ao tempo dessa aprendizagem, no foco de mediação professor/aluno/ambiente promovendo uma interação de efetiva aprendizagem e na valoração do conhecimento como objeto partilhado por todos os grupos sociais. E, também a preocupação dos dirigentes em tentar envolver os aspectos que possam obstacularizar esse processo.

Uma vez contextualizada a arena educacional[2] da Cidade do Rio de Janeiro, a área de abrangência objeto dessa pesquisa se situa na região da 7ª Coordenadoria Regional de Educação. A 7ª CRE localiza-se no bairro da Barra da Tijuca, atendendo também Jacarepaguá e Recreio dos Bandeirantes. Situada na Zona Oeste, o contraste sócio-econômico faz juz à situação encontrada na Cidade do Rio de Janeiro. Os bairros da Barra da Tijuca e Recreio dos Bandeirantes diferem significativamente do cenário de miséria, por possuírem famílias com padrão de vida elevado e serem bairros de emergente ascensão econômica. Porém, de maneira geral, é uma região que oferece escassos serviços públicos, obrigando a população a deslocar-se para outras regiões. Também não possui muita oferta de empregos no mercado formal e tem uma base agrícola ainda evidente, resquício de sua constituição histórica.

A escola que abrigou a pesquisa está situada em um sub-bairro da Baixada de Jacarepaguá que merece atenção por dois motivos: primeiro porque a escola objeto dessa pesquisa, lá se localiza; segundo, por sua trajetória que muito irá se relacionar com os aspectos da Educação Inclusiva discutidos neste trabalho. Diferentemente da maioria dos sub-bairros de Jacarepaguá, formados a partir de fazendas dos séculos XVI e XVII, o bairro em questão originou-se a partir de um programa de Governo, na década de 1960, que retirou famílias de um espaço de favelização na Zona Sul da Cidade e levou para esta área com a proposta de criação de uma comunidade. Sem a devida infra-estrutura física, econômica e de serviços, as famílias continuaram migrando para a região de origem, constituindo uma comunidade à margem do restante da Cidade.

Ao longo dos anos, este bairro perpassou por muitas situações que colaboram para que ela continuasse à margem, tornando-se uma grande favela em área plana. A população que lá reside é desprovida de recursos financeiros, em grande parte inserida no mercado informal ou sem ocupação remunerada e, a violência é a "palavra de ordem" dessa comunidade. O tráfico de drogas e armas é uma das causas que afasta as crianças em idade escolar da mesma e geradora da violência no local.

[2] Arena educacional. A utilização deste termo se faz a partir da concepção de que o espaço escolar convive com tensões e conflitos em seu cotidiano.

Atualmente, possui cerca de 38.000 habitantes.

A escola alvo está localizada na parte central do bairro, dividindo seu espaço físico com a região administrativa. Contempla crianças do próprio bairro, dificilmente recebendo crianças das áreas em redor, com exceção do atendimento de sala de recursos para crianças com necessidades especiais, de outras escolas, do mesmo ou de diferentes bairros. Além desta escola, mais duas e uma creche atendem as crianças do bairro.

A escola, na realidade um CIEP[3] – Centro Integrado de Educação Pública, possui três pavimentos: no andar térreo, encontramos um pátio central (entrada da escola), um parquinho para a Educação Infantil, uma sala (a Sala de Recursos), o refeitório, a cozinha e banheiros para meninos e meninas. Também, há a quadra poliesportiva e um pátio na parte dos fundos da escola. Segundo a Diretora, utiliza-se mais o pátio dos fundos do que a quadra por motivos de segurança das crianças. No primeiro andar, encontramos o auditório, a sala de leitura, o laboratório de informática, banheiro para os professores, sala de aula, secretaria e sala da gestão. No segundo andar, existem banheiros para meninos e meninas e salas de aula.

Sob um panorama geral, o espaço físico é bem dividido: as dependências são bem ventiladas, iluminadas e comportam a quantidade de crianças sem atropelos. A sala da Secretaria, apesar de ampla, acaba por se tornar um pouco confusa. Seu espaço é dividido entre computadores para controle acadêmico, arquivos com documentos de alunos, espaços para informações para os professores, quadros de horários e espaço para atendimento a população. Tal divisão acarreta muita rotatividade e, por vezes, tumulto ao espaço. Por meio de uma pequena porta, entre dois armários-arquivo, entra-se na sala da Gestão. Não é uma sala ampla, tão pouco bem ventilada ou iluminada. Ela comporta três mesas, dois armários, uma máquina xerox, uma mesa com microfone para comunicação com o restante da escola (há circuito de som interno) e, na parede, existem dois murais que servem de fixação de avisos e montagem de calendário. Nessa espaço, a Coordenadora Pedagógica, as duas Diretoras Adjuntas e a Diretora Geral ocupam a Gestão.

O laboratório de informática é muito bem equipado materialmente, mas seu uso é insatisfatório; somente uma professora de classe especial realiza atividades com seus alunos neste espaço. A sala de leitura possui bom acervo e seu espaço físico favorece a proposição de diversas atividades. Há uma regularidade maior no uso desta sala. Acredito que tal fato ocorra porque há um

[3] CIEP – Centro Integrado de Educação Pública. A proposta do CIEP foi idealizada pelo professor Darcy Ribeiro, na década de 1980, no intuito de tornar a educação democrática; atendendo, principalmente, a camada pobre da população. Trazia como fundamento a educação "integral" da criança, em virtude do cenário de fracasso escolar (evasão e repetência) violência urbana e abandono da infância. Há dois sentidos para o termo "integral" em relação à escola. O primeiro refere-se ao espaço que educa integralmente o aluno, inclusive no que diz respeito a aspectos religiosos, saúde e valores que, em princípio, são de alçada da família. O segundo diz respeito ao tempo diário de permanência. Neste caso , a escola integral tem jornada de no mínimo oito horas. É claro que os dois conceitos se sobrepõem, pois, quanto mais tempo a criança permanece na escola, mais fácil é educá-la em todos os aspectos de vida. O projeto, então, promulgava reformulação de conteúdos e currículo, novos arranjos pedagógicos e novas formas de avaliação; por exemplo

profissional (professor) para propor as atividades junto aos professores regentes, o mesmo não ocorre com o laboratório de informática. As salas de aulas das turmas regulares, com ou sem alunos com necessidades especiais incluídos são amplas a ponto de permitir vários arranjos pedagógicos em função da proposta de trabalho. Entretanto, poucos professores fazem uso dessa possibilidade, apostando no arranjo tradicional das mesas dos alunos – mesas e cadeiras enfileiradas direcionadas para o quadro de giz. As salas de aula das classes especiais são pequenas, não permitindo muitos arranjos diferenciados. A justificativa é a de que as turmas apresentam um quantitativo pequeno de alunos. Em relação à utilização da quadra poliesportiva, o mesmo não ocorre com freqüência porque, segundo a diretora, ela apresenta pouca segurança para as crianças. Há um número significativo de situações onde a violência da comunidade ("balas perdidas") atravessa esse espaço. A quadra está necessitando de uma manutenção mais constante.

O refeitório, apesar de amplo, não comporta todos os alunos da escola em um só momento, então, as refeições – quatro ao todo – devem ser divididas em períodos de vinte minutos para cada grupo de turmas. Existe uma mesa reservada para o uso das crianças com necessidades educacionais especiais. Apesar de não ser obrigatório a sua utilização, a maior parte dos alunos das classes especiais o faz. As refeições apresentam bom aspecto e o cardápio não difere em muito da alimentação que uma criança em idade escolar deve receber. Na época da pesquisa, os banheiros do térreo estavam passando por uma reforma-adaptação para crianças com necessidades especiais e conserto da instalação hidráulica – o que obrigava os alunos se utilizarem dos banheiros do segundo andar.

Em relação ao mobiliário, o mesmo apresentava bom estado de conservação e era suficiente para as instalações da escola. Além dos computadores, ela possui som portátil, retroprojetor, televisão e vídeo cassete que são organizados de forma democrática para utilização de todos os professores.

Toda a estrutura física e material é mantida pela Secretaria Municipal de Educação, alternando em situações de sua responsabilidade e outras da autonomia da gestão escolar. A gestão possui verbas, de autonomia relativa, para em conjunto com o CEC (Conselho Escola Comunidade) promover pequenas reformas ou adquirir materiais e utensílios necessários à escola.

Nesse espaço, conviviam 620 alunos da Educação Infantil até a 3ª série do Ensino Fundamental, incluindo turmas de Progressão e Classes Especiais. Esse quantitativo de alunos estava dividido em 28 turmas. Eram cinco turmas de Educação Infantil, faixa etária de 4 a 5 anos e 11 meses, onde não havia nenhum aluno com necessidades especiais incluído. As turmas chegavam ao quantitativo de 25 crianças por turma. Das quatro turmas de ano inicial do 1º Ciclo, três turmas continham 30 crianças e uma turma com 25 crianças, por ter uma criança com deficiência física. O ano intermediário do 1º Ciclo era composto de três turmas, sendo duas com 30 crianças e uma com

25 crianças, por ter um aluno com deficiência mental. O ano final do 1º Ciclo era composto por turmas, com 30 crianças cada, e não tinha nenhuma criança com necessidade especial incluída. O 1º ciclo de formação, com duração de três anos, abrangia a faixa etária de 6 a 8 anos com o objetivo de alfabetização. Havia duas turmas de 3ª série, cada uma com 30 alunos. No caso da 3ª série, as turmas podem alcançar o quantitativo de 35 alunos; por apresentarem, cada uma, alunos incluídos o quantitativo é reduzido. Uma turma tinha um aluno com deficiência física. Também, existiam duas turmas de Progressão[4], cada uma com 30 alunos (seu quantitativo máximo) por não haver criança com necessidade especial incluída. Porém, durante o período de coleta de dados, uma criança encontrava-se em avaliação pela professora por ter freqüentado classe especial em período anterior[5].

As classes especiais se totalizavam em nove: cinco classes de deficiência mental, com média de 8/9 alunos, duas classes de condutas típicas, com 6 alunos cada; duas classes de síndromes diversas, com média de 5/6 alunos; e, duas salas de recursos.

Para atender esse alunado, a equipe da escola era composta de 54 profissionais: uma Diretora Geral, duas Diretoras Adjuntas, uma Coordenadora Pedagógica, duas chefes de apoio, 38 professores regentes e dez merendeiras, todas profissionais admitidas por meio de concurso público. A equipe de limpeza era originada da COMLURB, órgão da Prefeitura responsável pelas ruas da Cidade e, não pela limpeza de instituições, com a falta de pessoal no quadro da prefeitura, deslocaram-se alguns "garis" para a manutenção nas escolas.

A equipe original da escola possuía um quadro de qualificação bem diversificado. O concurso público para merendeiras exige o 1º segmento do Ensino Fundamental e, um percentual pequeno procurou dar continuidade em seus estudos. Para os demais quadros da SME-Rio, o concurso público exige que o profissional seja formado a nível de Magistério, em nível de Ensino Médio – Modalidade Normal, e os cargos que irão ocupar fundamentam-se no tempo de docência no Município.

No caso da escola da pesquisa, além da formação exigida, um quantitativo de 50% dos professores havia dado continuidade aos estudos obtendo diploma de nível superior. Porém, nem todos na área da Educação. Quanto à equipe da Gestão, para todos se exige no mínimo 5 anos de docência na Rede Municipal e curso na área da Educação em nível de 3º grau. O cargo da Coordenação Pedagógica é por indicação da Diretora, e, o cargo da Direção (Geral e Adjunta) é por

---

[4] As turmas de Progressão iniciaram com os projetos de Aceleração de Aprendizagem, na década de 1990. Esses projetos se iniciaram com o intuito de reverter o quadro de defassagem idade/série que havia na rede municipal. Depois, ao mudar de nome, sua clientela também modificou-se. Num 1º plano, para criança acima de 9 anos de idade que nunca haviam freqüentado escola e/ou para crianças com essa faixa etária que não haviam alcançado os objetivos do 1º Ciclo de Formação. Em 2006, a rede estava discutindo o trabalho desenvolvido neste projeto, pois em algumas escolas, existiam alunos que estavam há mais de 5 anos em turmas de Progressão. Em 2007, as turmas de Progressão se encontram em processo de extinção devido a implementação do 2º e 3º ciclos de Formação.

[5] Os conceitos integração/inclusão, apesar de deterem concepções distintas, têm sido utilizados como sinônimos em algumas situações; como, a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais em turma regular. Entretanto, este será um ponto de discussão mais aprofundado em momento posterior deste trabalho.

eleição, onde toda a comunidade participa: alunos, professores, funcionários administrativos e responsáveis. Mas, há "pesos" diferentes para esta participação.

Cotidianamente, a escola atende das 8 horas às 16 horas e seus alunos permanecem em horário integral. Pela proposta do CIEP, a parte da manhã seria voltada para atividades do bloco de conteúdos Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências, de forma sistematizada. A parte da tarde estaria direcionada para a complementação das atividades, por meio de oficinas como Teatro, Dança, Música e Recreação. Infelizmente, o mesmo não ocorre. Primeiro, porque há necessidade de professores de dupla jornada para garantir o horário integral, e, segundo, os professores relatam a necessidade de professores especializados para as atividades do 2º turno, bem como a falta de material.

Do ponto de vista educativo, a escola possui Projeto Político Pedagógico construído a "várias mãos" e tem por hábito planejar suas ações. O espaço para planejamento e aprofundamento e formação em serviço é o Centro de Estudos, legitimado no calendário da Rede Municipal de Educação. O Centro de Estudos ocorre de 15 em 15 dias, com paralisação parcial ou total das aulas para que a equipe da escola possa reunir-se. A escola também realiza Conselhos de Classe, com participação de toda a comunidade, para avaliação do desempenho acadêmico dos alunos. A avaliação da aprendizagem do aluno é feita por meio de relatórios individuais, com destaque para aspectos extracurriculares.

4.4. Caracterização dos participantes

Tendo como objetivo de estudo a atuação do gestor escolar frente à proposta de Educação Inclusiva, todos os agentes (autores e atores) do processo educacional inseridos no espaço escolar tentaram ser contemplados. Os sujeitos participantes foram a Diretora Geral, uma Diretora Adjunta[6], a Coordenadora Pedagógica, duas professoras e os alunos de duas turmas. Uma turma de ano inicial do 1º Ciclo, com 25 alunos sendo uma aluna com deficiência física e, a outra, uma turma de Progressão, com 30 alunos e um aluno oriundo de classe especial (condutas típicas), sem denominação do comprometimento apresentado.

Os sujeitos relatados acima podem ser considerados os mais diretos do ponto de vista da possibilidade de acompanhamento sistemático por minha parte. Porém, para a compreensão da dinâmica de trabalho da equipe de Gestão no espaço escolar, toda a comunidade foi considerada como sujeito participante em potencial.

4.5 Procedimentos de coleta e análise de dados

[6] Existiam duas Diretoras Adjuntas na escola, conforme fora relatado. Somente uma participou da pesquisa porque a outra iniciou licença-maternidade na mesma semana da minha chegada na escola do estudo.

4.5.1 Procedimentos de coleta de dados

4.5.1.1 Observação participante e diário de campo

O principal método de coleta de dados na etnografia caracteriza-se pela observação do ambiente investigado, tendo no próprio pesquisador o principal agente. A observação é considerada participante pelo fato de que o pesquisador sempre interage, em maior ou menor grau, com a realidade que procura conhecer. Todavia, ao mesmo tempo em que o pesquisador se envolve com os sujeitos observados, deve também desenvolver uma certa alteridade – distanciamento -, de modo a não influenciar o quadro de relações e comportamentos já estabelecidos.

Para registrar os eventos observados, foram realizadas anotações no diário de campo, com registro de ações, atitudes, comportamentos e expressões verbais e não-verbais dos sujeitos investigados. Para tanto, a investigação contou com a minha presença no espaço escolar uma vez por semana, durante todo o período escolar, no período de três meses. O tempo de permanência na escola (média de 6/8 horas) dividia-se em quatro períodos: um período para acompanhamento da Gestão em seus espaços de rotina, um período para acompanhamento do cotidiano escolar e dois períodos acompanhando duas salas de aula.

Tal observação teve um caráter exploratório da dinâmica do gestor pedagógico através das relações com os educadores, com os alunos e suas famílias[7], focalizando as situações explícitas e veladas dessas interações no cotidiano escolar. Ou seja, o período de observação e registro teve como objetivo analisar a dinâmica da Gestão como prática educativa, sobretudo a sua influência sobre determinados aspectos; a saber:

- a influência do estilo de Gestão adotado sobre as interações interpessoais na escola, determinou variadas práticas e formas de relacionamento?;
- o papel das reuniões pedagógicas coordenadas pelo gestor como um espaço de participação de professores ou de manifestação do poder pessoal do Gestor?;
- a escola apresentava ser organizada para funcionar "cada um por si", estimulando o isolamento, a solidão e a falta de comunicação ou, ao contrário, estimulava o trabalho coletivo, solidário, negociado, compartilhado?;
- as formas de funcionamento, as características de relacionamento entre as pessoas, as decisões tomadas em reuniões, a cultura (inclusiva ou excludente), os modos de pensar e agir que se desenvolviam no cotidiano da escola entre professores, alunos e funcionários manifestavam práticas grupais que puderam afetar o trabalho na sala de aula?;
- a percepção e as atitudes da Gestão e dos professores em relação aos alunos se configuraram como importantes fatores de sucesso ou fracasso escolar?;
- o comportamento dos alunos, suas atitudes, seus modos de agir dependeram, pelo menos em boa

[7]Cabe ressaltar que as famílias dos alunos não participaram do acompanhamento mais sistemático por não apresentarem disponibilidade para tal.

parte, daquilo que presenciavam e vivenciavam no dia a dia da escola?

Este estudo, portanto, não se apresentou como mero descritivo do cotidiano escolar. Pois o uso da metodologia etnográfica, permitiu que a compreensão da escola – sob o enfoque da postura do Gestor – não se detivesse somente pelo que era aparente, mas captando significados, valores, atitudes, modos de convivência, formas de agir e de resolver problemas.

A observação, como um procedimento de caráter exploratório, durante os três primeiros meses de investigação do campo, visou conhecer como as diferentes pessoas agiam e interagiam com o papel do gestor no contexto educacional. Visou também, pautar a atuação do gestor segundo os acontecimentos na arena institucional. Optei pela observação participante, então, por permitir ao observador *"integrar a cultura dos sujeitos observados e ver o mundo por intermédio da perspectiva dos sujeitos da observação"* (VIANNA, 2003, p.26)

O registro por escrito, através do Diário de Campo, agrega ênfase as representações do processo onde houve preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. O que a pesquisa visou foi a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade a fim de orientar e avaliar ações e decisões.

Este procedimento, pelo caráter descritivo da etnografia, foi utilizado imediatamente após a minha saída do ambiente específico de estudo. Ou seja, após a minha participação em cada classe, eu me utilizei de uma sala na própria escola para registrar as situações, as expressões verbais e não-verbais dos agentes envolvidos da forma mais fidedigna possível. O registro contou com o suporte de gravação em fitas de áudio e o gravador ficou fixo em local da sala de aula. Cada fita foi transcrita por mim, no Diário de Campo. Após o período de observação citado acima, algumas interrogações acerca do conceito de Educação Inclusiva foram levadas para o período de entrevistas. Uma vez analisadas as entrevistas, novo período de observação e diário de campo permaneceu por mais dois meses.

4.5.1.2 Entrevista abertas e semi-estruturadas

Uma entrevista é, essencialmente, uma forma de interação social. É uma forma de buscar, face a face, informações com um entrevistado. Pode ser entendida como uma conversa orientada para um objetivo.

Por entrevista aberta compreende-se aquela ferramenta que oferece aspecto amplo para o depoimento espontâneo do entrevistado. Esse procedimento comumente acontece na etnografia de maneira informal, com o objetivo de entender as ações que estão acontecendo ou já ocorreram, bem como compreender os pontos de vista dos sujeitos entrevistados. A partir da fala do entrevistado, o pesquisador pode formular perguntas livremente, a fim de aprofundar ou esclarecer apontamentos

do estrevistado.

Por entrevista semi-estruturada compreende-se aquela em que as perguntas são formuladas previamente, seguindo um guia de questão a partir dos objetivos de estudo. O roteiro tem como função principal auxiliar o pesquisador a conduzir a entrevista para o objetivo pretendido. Mas, também, por ser um elemento não fixo que auxilia o pesquisador a se organizar antes e no momento da entrevista; ser um elemento que auxilia, indiretamente, o entrevistado a fornecer a informação de forma mais precisa e com mais facilidade.

Na fase das entrevistas, após o período de observação, houve a análise para aprofundamento da compreensão das relações estabelecidas entres os sujeitos participantes da pesquisa e os significados de suas ações. Também, foi uma atividade voltada para a discussão de problemas envolvendo o cotidiano escolar e a atuação do Gestor rumo a uma escola mais includente, junto com todos os participantes da referida investigação. Porque a pesquisa possibilita desvelar e apontar novos caminhos, levando questionamentos que proporcionem aos profissionais da Educação uma reflexão sobre seu próprio papel no processo educativo.

Nas entrevistas abertas, que durou um mês, o objetivo principal para com todos os participantes envolvidos na pesquisa foi a conceituação concernente a proposta de Educação Inclusiva e como cada um percebia a maneira que vem sendo desenvolvida na escola. As professoras das duas turmas acompanhadas sistematicamente e a equipe de Gestão foram entrevistadas individualmente, em horários de atividade de centros de estudos e conselhos de classe, sem a presença de alunos na escola.

Nas entrevistas semi-estruturadas, que ocorreram no período de dois meses, cada participante teve um aspecto específico abordado a partir das categorias coletadas durante a fase de observação (roteiro em ANEXOS). Nesta fase, as duas professoras das referidas turmas foram entrevistadas em momentos de centros de estudos, individualmente.Já a equipe de Gestão fora entrevistada em dias diferentes, mas todos dias de atividade letiva, com alunos na escola. As conversas eram reiniciadas constantemente porque os três membros da Gestão eram interrompidos pelas diversas solicitações da comunidade educativa.

Os participantes mais diretos da observação e das entrevistas foram as duas professoras das turmas acompanhadas e os três membros da equipe de Gestão. Tanto na primeira fase quanto na segunda fase de entrevistas, as mesmas foram realizadas em dias em que não havia atendimento para as crianças, ou seja, em dias de centros de estudos e conselhos de classe. A equipe de Gestão teve que se utilizar de mais de um dia para finalizar a entrevista semi-estruturada, pois éramos interrompidas constantemente. As entrevistas foram gravadas em fitas de áudio e transcritas por mim.

A professora responsável pela turma de Ciclo possui 3º grau completo, em Química, tendo

29 anos de magistério. Há um ano na escola pesquisada, não possuía experiência anterior no ensino de crianças com necessidades especiais. A professora responsável pela turma de Progressão havia interrompido os estudos, não concluindo o curso de Pedagogia. Com mais de 13 anos de magistério, relatou ter oito anos de experiência com crianças com necessidades especiais, sendo há cinco anos na escola pesquisada.

Em relação à equipe de Gestão, as três possuem 3º grau – Curso de Pedagogia – com Pós-Graduação na área da Educação. Suas experiências no Magistério contabilizam: a Coordenadora Pedagógica com 20 anos de Magistério, a Diretora Adjunta possui 21 anos e a Diretora Geral com 19 anos, e têm seis, oito e nove anos de trabalho, respectivamente, na escola da pesquisa. A Coordenadora Pedagógica tinha dois anos e meio na função e experiência com crianças com necessidades especiais, tendo sido professora de sala de recursos e de classe especial. A Diretora Geral possuía dez anos na função e nenhuma experiência com crianças com necessidades especiais. A Diretora Adjunta estava há três anos na função, com 18 anos de experiência com crianças com necessidades especiais. Houve dificuldade em quantificar o tempo de experiência da Coordenadora Pedagógica devido a rotatividade de funções que exerceu na escola investigada e em outras escolas da Rede.

4.5.2 Procedimentos de Análise de Dados

Para analisar os dados obtidos, optei pela utilização de uma abordagem qualitativa por permitir a articulação dos vários elementos que compõem os relatos dos participantes. Relatos esses que trazem dados explícitos em seu conteúdo objetivo ou manifesto, assim como implícito em seu conteúdo subjetivo ou latente.

Os relatos, apresentados sobre a forma de texto – Diário de Campo e Entrevistas, - foram analisados com base no método de "análise de conteúdo", segundo as indicações de Bardin (1996). Para este autor, análise de conteúdo é *"um conjunto de técnicas de análise das comunicações que, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, visa obter indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção (variáveis inferidas) destas mensagens"* (p. 47)

A análise de conteúdo torna possível analisar as entrelinhas das opiniões das pessoas, não se restringindo unicamente às palavras expressas diretamente, mas também àquelas que estão subentendidas no discurso, fala ou resposta de um respondente. Os fatos, deduzidos logicamente a partir de indicadores, permitem tirar conclusões, obter novas informações ou completar conhecimentos através do exame detalhado dos dados.

A análise de dados tem por finalidade: (1) estabelecer uma compreensão dos dados coletados; (2) confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas

e (3) ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando ao contexto cultural da qual faz parte. De acordo com Bardin (1977) esta técnica abrange as seguintes fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados obtidos e interpretação.

Na primeira fase, a pré-análise, foi realizada uma leitura geral dos registros escritos, procedimentos este chamado de "leitura flutuante". Nesta fase foram definidas as unidades de registro, as unidades de contexto; ou seja, foram selecionados trechos significativos e definidas as categorias, de acordo com os objetivos e questões de estudo. Entender, através de conceitos e suas relações com o cotidiano escolar, como a educação inclusiva é vista e processada pelos participantes da pesquisa foi foco dessa fase da análise.

Nesta pesquisa, adotei como unidade primária de registro os temas manifestos durante o período de observação e, como unidade secundárias de registro os temas a que se referiram os participantes nas entrevistas. Esta fase, chamada "exploração do material", foi considerada a mais longa da análise, onde apliquei as definições estabelecidas na fase anterior. Tais temas foram agrupados de acordo com o conteúdo que expressavam e com o que tinham em comum em termos de enunciação. As falas dos sujeitos foram comparadas entre si, no sentido de verificar aquelas que se aproximavam ou se afastavam do conteúdo abordado.

Na fase de "interpretação dos dados", foram analisados os temas/categorias que surgiram nas entrevistas de todos os participantes. Houve um confrontar de conceitos, produzidos teórica e praticamente, acerca da gestão escolar com vistas a uma escola mais inclusiva abrangendo aspectos de sucesso e de insucesso. Esse confronto oportunizou cada suas ações influenciavam e/ou corroboravam com a prática educativa.

4.5.2.1.O caminho se faz ao caminhar

Em relação ao campo proposto pela pesquisa, a fundamentação utilizada se originou da minha experiência na área. A atuação profissional, com crianças com necessidades educacionais especiais, se construiu ao longo de 16 anos de magistério e estudo, acarretando na crença da possibilidade de educação dessas crianças em turma regular. Além deste fato, os estudos sobre esse tema se aprimoraram justificando a mudança organizacional de diversas Secretarias de Educação a fim de melhor atender à proposta. A temática da pesquisa, acredito, tem boa aceitação por parte de estudiosos da área por promover reflexão acerca da proposta de Educação Inclusiva, bem como por objetivar o trabalho com a Gestão, onde ainda não encontramos muitos estudos.

> "O que é percebido como importante e interessante é o que tem chance de ser reconhecido como importante e interessante pelos outros; portanto, aquilo que tem a possibilidade de fazer aparecer aquele que o produz como importante e interessante aos olhos dos outro". (BOURDIEU, 1983, p.125)

Considerando a fundamentação da pesquisa, nos encontros com dirigentes da Secretaria Municipal de Educação/Instituto Helena Antipoff (IHA) foi primordial salientar que a escola que iria participar do estudo deveria estar desejosa que o mesmo acontecesse; estar ciente da sua contribuição para o processo de estudo da própria Rede de Educação a qual faz parte. Dessa forma, a construção do objeto de estudo teria a possibilidade de acontecer no próprio desenvolvimento da pesquisa, uma vez que o diálogo sobre os participantes e, os critérios de participação vinham ocorrendo desde o início.

O primeiro contato com a escola ocorreu no início do mês de maio de 2006 e a receptividade foi boa. Neste dia, conversei com a equipe de Gestão e estando ela já de posse do projeto, pudemos aprofundar questionamentos sobre o mesmo e sua fundamentação; bem como os procedimentos metodológicos. Após a conversa, fui apresentada à equipe de professores e conheci as dependências da escola.

É interessante abordar que a oferta dessa escola se deu porque, segundo o Instituto Helena Antipoff, é um espaço que já vem trabalhando com a proposta de Educação Inclusiva há tempos e não apresenta dificuldades em atender crianças com necessidades educacionais especiais. Ao refletir sobre o critério que levou o IHA a escolher esta escola, alguns questionamentos me ocorreram. Eu me perguntei se a escola ofertada seria um bom campo para a investigação, uma vez que, segundo o relato já havia superado barreiras para a inclusão. Ponderei que poderia ser interessante observar como a mesma funcionava, já que não encontrava barreiras. Perguntei-me também se a SME/IHA estaria traduzindo inclusão, em prática, por aceitação às crianças com necessidades especiais.

Segundo Bordieu (1983), *"(...) construir um objeto científico é, antes de mais e sobretudo, romper com o senso comum, quer dizer, com representações partilhadas por todos, quer se trate dos simples lugares comuns da existência vulgar, que se trate das representações oficiais (...)"*. Ou seja, pensar que a escola poderia ter ultrapassado os entraves a aceitação e aprendizagem de crianças com necessidades especiais e, assim, não teria nada de interessante a informar seria um equívoco; como também ter pré-conceitos acerca da dita aceitação que a SME/IHA propagara. Construir o objeto de estudo deveria se dar respondendo às minhas questões de estudo sem confronto com hipóteses pré-estabelecidas erroneamente.

No primeiro contato com a escola, observei que as professoras apresentavam um semblante cansado e certo esgotamento. As professoras falavam com as crianças aos gritos e havia um certo tumulto. Nas semanas seguintes, algumas impressões sobre a organização do CIEP, o relacionamento interpessoal entre gestão-professores-alunos, a acolhida e a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais fizeram-me indagar os conceitos presentes ao cotidiano da escola e como tais conceitos influenciavam as relações existentes.

Nas falas das equipes de Gestão e de professoras há um consenso sobre a dificuldade em trabalhar na comunidade na qual a escola está inserida. Elas relatam que as crianças têm dificuldade de concentração, de seguir regras (de forma geral), não possuem hábitos e atitudes de convivência social e são muito agressivos. Nos relatos, todas as "dificuldades de aprender" relacionadas aos alunos estão atreladas à violência da comunidade e ao fator de pobreza extrema também encontrado no local, segundo as equipes.

Passei um tempo questionando como a violência na comunidade (que era um fator real, porém não exclusivo daquele grupo social) que era "trazida" para além dos muros da escola permanecia latente entre os alunos e entre os alunos e as professoras; muitas vezes fazendo com que algumas professoras optassem por alternativas que só faziam aumentar o nível de agressividade presente ao grupo.

É preciso reconhecer que como sujeito acompanhado de representações, de juízo, foi difícil não se endurecer com as posturas encontradas na escola, principalmente por parte de algumas professoras. A linguagem construída sobre o professorado tem relação com entendimento de diferenças, postura ética e atitudes de trabalho coletivo compartilhado o que acaba por o constituir. Porém, como diz Bicca (1997), o homem é ser de razão e sentidos.

A minha participação, no período inicial, foi de pura observação das pessoas que faziam parte daquele cotidiano. Familiarização com o dia-a-dia da escola em foco e a cultura que emergem dela. Nesse sentido, a questão da violência relatada pelo grupo foi um fator que ocasionou divergência aos princípios da Educação Inclusiva, que eu trazia para o plano da pesquisa. Por exemplo, respeito à capacidade de aprendizagem era um princípio que não se encontrava presente porque era considerado próprio dos alunos não conseguirem aprender devido ao contexto social do qual emergiam.

A fala da equipe de professoras e suas posturas denotavam uma concordância sobre a questão da violência como obstáculo à aprendizagem, o que me faz refletir se esta não era uma justificativa para não buscar estratégias para a melhoria do cotidiano escolar.

Diante do discurso das professoras e equipe de Gestão sobre a questão latente da violência presente na escola como barreira para que uma boa prática pedagógica pudesse ocorrer e, problematizadora de entraves para que princípios da Educação Inclusiva possam se instaurar; a reflexão realizada apontou a possibilidade de uma nova escola (novo campo) para a realização do estudo. Não se tratou de pensar em substituir a escola inicial pela nova opção, mas ter um segundo campo para coleta de dados e assim contrapor (ou não) com a realidade apresentada na primeira escola, *"(...)vigilância das condições de utilização das técnicas, da sua adequação ao problema posto e às condições de seu emprego"*. (BORDIEU, 1983, p.26).

Também segundo Valle (2003), a mediação entre teoria e prática ocorre pelo sujeito nas suas

inter-relações da pesquisa. Acredito que o percurso das reflexões do sujeito a respeito do que ele observa, ouve e estuda compõem uma trama significativa a fim de emoldurar o conhecimento.

A observação participante consolidou-se de forma diferenciada para com as professoras regentes. Uma das professoras da turma de Progressão aceitou bem o apoio aos seus alunos, considerados por ela como a turma de maior dificuldade de aprendizagem da escola, chegando a afirmar que se ela tivesse um profissional de apoio constantemente poderia desenvolver um trabalho mais produtivo com todos os alunos. Entretanto, não aceitou nenhuma sugestão que acarretasse em modificação da sua prática pedagógica. A outra professora, da turma de 1º Ciclo, não aceitou nenhuma sugestão que se relacionasse à sua prática, como também não aceitou muito bem a ajuda a seus alunos. Ela relatava que tinha muitos anos de magistério, tendo alfabetizado muitas crianças e que a comunidade na qual trabalhava agora é que era difícil.

Com a equipe de Gestão, estabeleceu-se uma rotina de discussão sobre as condutas de cada profissional perante as situações que emergiam do cotidiano. A dinâmica da equipe já havia sido construída na comunicação das questões entre todos os membros e resolução, em conjunto dos problemas. Dessa forma, não foi difícil aceitar a minha participação nestes momentos, não só relatando como pedindo a opinião da mesma. Mesmo assim, algumas questões não eram discutidas explicitamente.

Dessa fase de coleta de dados, que abrangeu a observação e as anotações do diário de campo, foi possível apontar a emergência de 14 categorias que englobam temáticas significativas acerca do cenário educacional; categorias essas construídas por meio de falas, olhares, gestos, ações.

Quadro 1 – Categorias de análise da 1ª fase

CATEGORIAS	A ESCOLA
Conceito de Gestão	▪ sinônimo de divisão de tarefas; ▪ sinônimo de função de quem coloca os limites; ▪ ambigüidade na visão, ora centrada numa figura (Diretora), ora numa equipe; ▪ tarefa de promover estratégias para solucionar os problemas do cotidiano
Conceito de inclusão	▪ relação direta com o atendimento à criança com necessidades especiais; ▪ necessidade de suporte, apoio de outro profissional
Capacitação profissional	▪ falta de preparo do professor em lidar com as crianças com necessidades especiais com entrave ao processo de inclusão.
Relacionamento interpessoal	▪ entre alunos-alunos e professores-alunos, uma tendência a agressividade (verbal e física); ▪ entre alunos-alunos: a ajuda mútua ocorre em casos raros e, quando não envolve "rotulação" de alunos; ▪ tendência ao "isolamento" pedagógico entre a equipe.
Critérios de avaliação	▪ pré-requisitos para avaliação do conhecimento, principalmente, na passagem de alunos das classes especiais para as turmas regulares.
Postura profissional	▪ a questão da deficiência é mais valorizada do que o indivíduo; ▪ dificuldade em realizar o trabalho devido barreira externa à escola: violência da comunidade

Dinâmica de sala de aula	▪ metodologia de trabalho baseada em situações descontextualizadas; ▪ aula centrada no professor; ▪ falta de modificação por parte do professor perante dificuldades apresentadas pelos alunos; ▪ criança com necessidades especiais afastada do contexto de trabalho da turma; ▪ postura tradicional.
Auto conceito do aluno	▪ auto-estima baixa.
Contexto sociocultural	▪ a comunidade do entorno escolar (bairro) é uma barreira por questões de violência, miséria, organização familiar.
Conceito de escola	▪ como espaço para satisfação das necessidades básicas da criança; ▪ espaço que necessita obter resultados.
Concepção de avaliação	▪ Classificatória
Sistema Educacional	▪ hierarquia / poder ▪ impositivo
Concepção de aprendiz	▪ proposta de trabalho que trata a turma como um grupo homogêneo ▪ satisfação de pré-requisitos para aprende
Barreiras	▪ ausência da família ▪ aluno indisciplinado

Para entender uma parte do traçado cultural do grupo, fazia-se necessário conhecer os conceitos pertencentes aos indivíduos sobre Inclusão, Educação Inclusiva e como eram percebidos e implementados pela escola. Na etapa da entrevista aberta, foram entrevistadas as duas professoras, a Diretora Geral, a Diretora Adjunta e a Coordenadora Pedagógica, sendo indagadas sobre o que entendiam por Inclusão/Educação Inclusiva e como a mesma era praticada na escola.

A priori, o conceito de inclusão pode ser visualizado como a categoria que perpassa por todo o atendimento educacional, definindo uma parte das posturas e na interface com o conhecimento produzido no mesmo. O entendimento do mesmo, por meio das entrevistas abertas, abrigou quatro subcategorias.

Quadro 2 – Categoria: Conceito de Inclusão

SUBCATEGORIAS	A ESCOLA
Participação	▪ aspecto social; ▪ inserção social; ▪ igualdade de Oportunidade / Cidadania; ▪ aceitação da Diversidade.
Suporte	▪ auxílio de outro profissional (área da Educação ou não).
Auto conceito do aluno com necessidades especiais	▪ diferença; ▪ trajetória escolar diferenciada; ▪ autonomia.
Educacional	▪ qualidade da prática pedagógica; ▪ desassociação da inserção física; ▪ formação do professor; ▪ rito de passagem: "obrigação" de passar pela classe especial antes da entrada em turma regular.

Sobre o conceito de Educação Inclusiva, as professoras consideram que a mesma não está só voltada para crianças com necessidades educacionais especiais, mas para todas as crianças estigmatizadas por qualquer motivo. E, que, há necessidade de muita modificação na escola para atender à proposta. Entre a equipe de Gestão, considera-se que Educação Inclusiva não é só estar na escola, mas permitir que a criança (qualquer criança) se socialize e aprenda. No caso específico das crianças com necessidades especiais, a equipe acredita que tem obtido sucesso com algumas crianças somente, apontando o insucesso a razões inerentes às próprias crianças ou à habilidade profissional de alguns professores.

De posse das idéias acerca do conceito de Inclusão/Educação Inclusiva, um "novo olhar" impregnado retornou à teoria de fundamento à pesquisa e ao próprio campo, o entendimento dos conceitos presentes ao cotidiano escolar possibilitando uma leitura diferente da realidade escolar, e diálogo com as propostas das teorias. A escola não apresentou novos fatos, mas algumas situações se tornaram mais clarificadas à minha visão e, assim, a questão da Gestão, esta pedagógica, pode se imprimir como diferença não só para a proposta da Educação Inclusiva, mas para a dimensão

cultural presente na escola.

> "Quando produzimos uma estória a respeito de como os mecanismos do mundo natural ou social operam, atribuímos à investigação científica uma posição que, de outro modo, não teria. Uma teoria bem sucedida provê o que Kuhn chama 'paradigma', provê um modelo da estória que devemos ser capazes de contar, e desse modo provê um foco para a pesquisa e o experimento que, do contrário, não estariam disponíveis". (RYAN, 1977, p.114)

Analisando os relatos apresentados e as observações realizadas, a falta de uma definição acerca do papel da escola frente à Educação Inclusiva parece esclarecer, num primeiro plano, a falta de expressividade da mesma no cotidiano escolar. É fato que a equipe entende que a Educação deveria estar voltada para todas as crianças, no sentido de remoção de barreiras à participação e à aprendizagem, mas oculta-se a questão de atendimento às necessidades individuais quando estabelece vínculo do fracasso da aprendizagem aos contextos físico e sócio-econômico da criança.

Em paralelo, um fator que pude observar é que as professoras e a Gestão acrescem uma responsabilidade maior ao Ensino Especial do que à própria escola a respeito da educação de crianças com necessidades especiais. O arcabouço consistente de saberes teóricos e práticos, estratégias, metodologias e recursos inclinou a construção de uma idéia de que somente a Educação Especial estaria capacitada para atender os alunos com necessidades educacionais especiais, oriundas de deficiências. Segundo o conceito de Mittler (2003), a Educação Inclusiva envolve a reestruturação das escolas no intuito de gerar condições para acesso e permanência de todas as crianças em idade escolar, favorecendo sua aprendizagem. Numa escola aberta à diversidade, a Educação Especial vislumbra-se como suporte ao atendimento do aluno com necessidade educacional especial em classe regular na promoção do sucesso acadêmico deste alunado.

Após reconhecimento das idéias presentes ao cotidiano da escola por meio das anotações do Diário de Campo e da Entrevista aberta, utilizou-me das categorias para elaborar o questionário da Entrevista semi-estruturada.

A partir da estrutura que tomou como eixo Educação Inclusiva – Gestão – Cultura Escolar, as 14 categorias iniciais e uma revisitação ao conceito de Inclusão/Educação Inclusiva estiveram presentes nas questões apresentadas à fase de Entrevista semi-estruturada. Essa fase de entrevista, em concomitância com uma nova fase de observação e diário de campo tornou mais significativa a experiência da escola como compreensão da temática dessa pesquisa. Ao final, para o eixo de trabalho supracitado, quatro categorias contemplam este cenário educacional: Conceito de Inclusão, Cotidiano Escolar, Relacionamento Interpessoal e Dinâmica de Trabalho da Gestão. Tais categorias receberão o tratamento devido no Capítulo que se segue.

CAPÍTULO 5 – Analisando o eixo Educação Inclusiva, Gestão e Cultura Escolar[8]

Na fase de coleta de dados, apesar de não haver categorias pré-estabelecidas, as temáticas da Educação Inclusiva e Gestão estiveram presentes trazendo fundamentos para a reflexão do cotidiano investigado. Uma terceira temática que veio a se somar foi a da Cultura Escolar fortemente demarcada pelas regras, rituais, ações presentes na escola. A triangulação dessas temáticas _ Educação Inclusiva, Gestão e Cultura Escolar _ em confronto com as categorias levantadas propôs a análise da pesquisa pontuando o Conceito de Educação Inclusiva, o Cotidiano Escolar, o Relacionamento Interpessoal e a Dinâmica de Trabalho da Gestão como os conceitos fundamentais para a discussão do papel da Gestão Escolar frente a proposta da Educação Inclusiva.

"Há momentos na vida
em que a questão de saber
se podemos pensar de outro modo
que não pensamos
e perceber de outro modo
que não vemos
é indispensável para
continuar a olhar e refletir".
(Michel Foucault, 1982)

A Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, através de seu *Núcleo Curricular Básico – Multieducação* (1996) preconiza que existem múltiplas formas de ser e estar no mundo, permitindo que não haja um só ponto de vista, uma única forma de compreendê-lo e fazer parte dele. E a escola deve abarcar essa diversidade.

> "(...) a compreensão da diversidade situa-se não apenas num inventário da vida dos alunos, mas, também, no movimento de entender as formas de organização da sociedade, capazes de nos apontar caminhos na construção de uma convivência com nossos alunos, onde igualdade e diferença não são pólos opostos, mas complementares." (RIO DE JANEIRO, 1996, p.31)

Estamos falando de uma escola igual para todos; porém, oferecer oportunidades iguais nem sempre significa dispensar o mesmo tratamento. A escola deve ter por objetivo possibilitar para

[8] Todos os nomes relacionados aos participantes da pesquisa, utilizados nesse Capítulo, são fictícios com o objetivo de preservar a identidade dos participantes.

todos os alunos o mesmo acesso, o que não significa oferecer sempre os mesmos meios. Nesse sentido, escola democraticamente igual para todos é sinônimo de escola inclusiva.

A proposta da escola inclusiva é abrir oportunidades educacionais adequadas a todos os alunos. Dar condições também aos alunos com necessidades educacionais especiais (devido à deficiências, transtornos, altas habilidades ou não) para que possam se desenvolver social e intelectualmente junto com os demais na classe comum. É uma escola, portanto, que aceita todas as diferenças e se adapta à variedade humana, criando ambiente propício ao desenvolvimento das potencialidades individuais.

Como bem cita Mittler (2003), a garantia de uma Educação Inclusiva só é possível a partir de uma reestruturação na escola que temos hoje. Ela precisa rever a sua dinâmica cotidiana, alterando currículo, avaliação, metodologia e os fundamentos que preconizam o atendimento educacional que oferece.

Portanto, para a compreensão da escola estudada, uma das categorias de análise se relaciona com o **Conceito de Educação Inclusiva** que embasa a comunidade educativa. Partindo de um conceito que eu considero mais amplo, os participantes focalizaram sua definição a partir do aspecto da participação social. O Conceito é atrelado a vários setores da sociedade - saúde, esporte, lazer - como complementares para que a inclusão da criança com necessidades especiais se efetive.

> *"(...)oportunidade de se tornarem cidadãos*
> *até para reinvindicar um direito*
> *de saneamento básico,*
> *de tantas que a gente precisa, de saúde.*
> *Para que eles também se incluam na sociedade(...)"*
> (Professora da turma de Progressão)

Nesse aspecto, os setores que estivessem, cada um, colaborando na realização de seus papéis estariam contribuindo para que a escola também conseguisse cumprir a sua tarefa. Parte deste Conceito relaciona-se ao Conceito de Cidadania, pelo viés da igualdade de oportunidades e garantia de direitos a todos os cidadãos. É possível, também, observar a importância dada pelo grupo participante, da questão da integralidade do indivíduo para que ele se sinta *"(...) plenamente inserido dentro daquele grupo"*. (Relato da professora da turma de Progressão)

Na esfera educacional, é consenso para o grupo pesquisado, que a qualidade da prática pedagógica é que vai oportunizar a participação nas atividades propostas e promover a aprendizagem dos alunos. Para tanto, a temática da formação do professor torna-se ponto de discussão inúmeras vezes, pois também é consensual a crença de que os professores não estão preparados para lidar e ensinar crianças com necessidades educacionais especiais, principalmente oriundas de deficiências. Digo ensinar porque não consideram sua formação recebida tanto nos

cursos de Ensino Médio quanto de nível Superior, capaz de atender às necessidades dessa clientela e, digo lidar porque suas atitudes e posturas diante das diferenças não oportunizam participação.

"Colocar um aluno simplesmente numa sala de aula
junto com os demais...
isso não é inclusão".
(Professora da turma de ano inicial do Ciclo)

"(...) educação inclusiva é
abrir a porta da escola
e colocar todo mundo dentro da escola.
Isso não é uma educação inclusiva(...)
é garantir um processo de desenvolvimento de aprendizagem".
(Coordenadora Pedagógica)

"(...) ele está incluído, porque ele participa de tudo, ele acompanha tudo".
(Professora da turma de ano inicial do Ciclo)

Torna-se um atrativo o reconhecimento do grupo de que a prática dos profissionais é um dos pontos significativos para que a Educação Inclusiva possa ocorrer. Portanto, no que tange a questão da formação dos professores, e seu sentimento de incapacidade de ensinar crianças com necessidades especiais; uma abordagem pela formação em serviço através da Gestão vislumbra como foco de atenção desse profissional.

" O professor (...) não está preparado
para atuar com aquele aluno,
ele realmente não sabe como intervir,
como mediar".
(Professora da turma de Progressão)

Outro ponto presente no Conceito de Inclusão dos participantes, foi a relação deste ao conceito de necessidades especiais associado a alunos com deficiência. De certa forma, é reforçada a idéia de que somente profissionais atrelados à Educação Especial dialogam sobre as questões prementes aos alunos com deficiência e a Educação Inclusiva.

Ao lembrar dos objetivos da pesquisa,
a professora [da turma de Progressão] *foi logo relatando*
que Diego não estava.
"Diego é a criança que veio da classe especial".
(Trecho do diário de campo-14/06)

E, também presente ao Conceito de Inclusão, a necessidade de salientar o que os

participantes chamavam de suporte, ou seja, auxílio de outro profissional para a realização do trabalho em sala de aula; principalmente. Ao falar de suporte, os participantes apontaram que a intervenção de um segundo profissional, com formação na área educacional (especialização em Educação Especial) ou não (Fonoaudiologia, Psicologia, etc), mas com a vivência suficiente acerca de crianças com necessidades educacionais especiais, poderia apoiar a professora de classe regular na tarefa de ensino. Ênfase ao fato de que a participação da Educação Especial legitima fator positivo ao processo de aprendizagem das crianças com necessidades educacionais especiais, para a equipe da escola investigada.

"(...) a menina será um caso difícil,
pois tem três deficiências.
A professora precisará de apoio
e a sala de recursos ficará auxiliando.
Conseguimos vaga para ela,
pois tínhamos algumas vagas.
A cada aluno deficiente vale
por cinco outros não deficientes"
(Relato da Diretora Geral
Trecho do diário de campo-25/05)

"Mas eu acho que fica difícil
numa turma como a minha,
para o professor sozinho(...)
Então, fica difícil você fazer um trabalho.
Um trabalho que venha incluir este aluno no grupão".
(Professora da turma de ano inicial do Ciclo)

"(...) a questão da educação especial
dentro das escolas
também ajuda pra caramba!"
(Relato da Diretora Adjunta)

É fato que, no imaginário das pessoas, por conta da trajetória de luta dos sujeitos com deficiência, a discussão acerca da Inclusão/Educação Inclusiva esteja focada no público marginalizado pela deficiência. Mas, faz-se mister salientar que os princípios da Educação Inclusiva estão direcionados a todos que necessitam de atenção mais particular para retirar obstáculos que possam ter em sua aprendizagem.

No processo de transformar a escola, os princípios da Educação Inclusiva incorrem em valorização da diversidade, o que implica em repensar categorizações e representações sobre alunos, em uma perspectiva de reflexão sobres os rótulos imputados. Pois, os rótulos desviam o olhar das possibilidades de sucesso do aluno, ocasionando estereótipos que acabam por direcionar as atitudes

dos profissionais. As respostas educativas de e para cada aluno devem enlaçar o reconhecimento e respeito as variedades existentes dentro da escola. E, deve haver o compromisso de oferecer apoio para que todos os alunos obtenham êxito.

Quanto ao auxílio de outro profissional, pude verificar dois aspectos: um deles remete ao fato que realmente é impossível que um professor consiga atender todas as especificidades inerentes a todas as necessidades especiais oriundas de deficiências e síndromes. Para tanto, o conhecimento e a intervenção da Educação Especial colaboram para o alcance dos objetivos educacionais; mas, o professor deve entender o seu papel de trabalho com as diferenças e responsabilizar-se por todos os alunos sem exceção. O outro aspecto está relacionado ao próprio processo de ensino-aprendizagem inserido na dinâmica da sala de aula. O professor considera-se único responsável, detentor das estratégias pedagógicas, centralizando o processo. Tanto que no seu imaginário, segundo os dados da pesquisa, somente a atuação de outro profissional poderia colaborar para o sucesso dos alunos. Não há delegação de possibilidades diversificadas em colaboração com os demais alunos.

A turma heterogênea que acolhe todas as diferenças traz inúmeros benefícios ao desenvolvimento emocional, social e cognitivo tanto das crianças com como das sem necessidades educacionais especiais. Tendo em vista a plasticidade do sistema psicológico, em uma situação que traga a tona história, cultura, as interações e a intervenção educativa que ocorrem nas turmas heterogêneas favorecem o desenvolvimento de todos os alunos. Cada aluno é um indivíduo com diferentes vivências ricas de negociação interpessoal, diferentes conhecimentos prévios, diferentes potencialidades e diferentes particularidades de desenvolvimento.

Neste tópico, a atuação da equipe de Gestão vai além da democratização do espaço, suas funções se constituem em elementos coordenadores da comunidade educativa, ao encorajar discussões, análises e disseminar práticas e experiências inclusivas no seio da escola.

Fundamentada na prática pedagógica e na atuação profissional dos agentes do fazer escolar, a categoria **Cotidiano Escolar** é outro aspecto de análise da escola investigada. Nesta categoria, englobam-se as posturas, as atitudes, as falas, informações que busquem explicitar a dinâmica escolar e o papel do gestor nessa dinâmica.

A respeito da atuação das professoras, como já mencionado, a sua preparação para trabalhar com a diversidade é considerada insatisfatória. E, no caso da criança com necessidades especiais, o fato da professora focalizar a deficiência em detrimento da individualidade da criança relaciona-se à idéia de capacidade para produzir resultados, envolvida na questão da atenção à aprendizagem.

Perpassa pelo imaginário do grupo pesquisado, o conceito de escola voltada para produzir sujeitos capazes de prover a manutenção da sociedade. Sujeitos que colaborarão com a coletividade sendo úteis no mecanismo de mercado produtivo que já existe. O aluno que não consegue corresponder ao modelo, neste caso o aluno com necessidades especiais, fica a margem do processo

educacional. Citando Velho (2003), a questão da visão negativa a respeito da capacidade de participação do aluno com necessidades especiais e como o mesmo se desenvolverá não tem por base o atrelamento da crença à deficiência, mas ao estigma que provém do grupo social.

> "A própria noção de desviante vem tão carregada de conotações problemáticas (...) implica a existência de um comportamento "médio" ou "ideal", que expressaria uma harmonia com as exigências do funcionamento do sistema social". (VELHO, 2003, p.17)

Analisando esse aspecto, acredito que o salto importante que se deu no conhecimento produzido sobre as questões do ensino e da aprendizagem já permite (ou deveria permitir) que o professor olhe para aquilo que o aluno produziu, enxergue o que ele já sabe e identifique que tipo de informação é necessária para que seu conhecimento avance. Isso se tornou possível porque, nas últimas décadas, muitas pesquisas têm ajudado a consolidar uma concepção que considera o processo de aprendizagem como resultado da ação do aluno; qualquer aluno. Mas, para isso é preciso que se aposte e reconheça suas possibilidades e, não, limitações. Nessa abordagem, a função do professor é criar condições para que o aluno possa exercer a sua ação de aprender participando de situações que favoreçam isso. Tendo a Gestão o papel de apoio ao professor e aos alunos.

Um outro aspecto se refere à dinâmica de sala de aula baseada numa educação tradicional.

Professora revisava famílias silábicas"
(...) ditado em folha mimeografada.
(Turma ano inicial do Ciclo
Trecho do diário de campo – 14/06)

(...) a turma foi dividida (...) em três grupos:
os mais atrasados na aprendizagem,
os intermediários e os mais avançados (...)
o grupo dos alunos atrasados
é o que possui o quantitativo maior.
(Turma de Progressão
Trecho do diário de campo – 14/06)

Pude perceber a base tradicional por meio de um estilo de trabalho centralizado na figura do professor, onde todas as propostas de atividades se vinculavam a ele. Na turma de Ciclo, além das mesas estarem enfileiradas direcionadas ao quadro de giz, a professora chamava atenção para si a todo o momento, fazendo uso do quadro de giz ou de folhas mimeografadas. As atividades se repetiam: ditado, exercício para dar nomes às figuras e exercício para completar as sílabas em palavras de uma mesma "família silábica". Eram realizadas atividades com exercícios de repetição,

como se a memorização fosse promover a aprendizagem. Na classe de Progressão, a turma estava dividida em grupos, mas não eram grupos de trabalho, uma vez que o critério utilizado por esta divisão foi classificatório de acordo com os conceitos que os alunos já haviam recebido. E, também nessa turma, a professora era a figura principal do processo ensino-aprendizagem.

Atividade de completar palavras com as famílias silábicas
(Turma de Progressão
Trecho do diário de campo – 21/06)

Joana passou os primeiros dez minutos de volta à sala
sem ter nenhuma atividade,
enquanto a turma fazia atividade em folha. (...)
[a professora] *pediu que ela escrevesse o nome (...)*
"vai ter que fazer de novo, não está certo!"
(Turma ano inicial do Ciclo
Trecho do diário de campo – 21/06)

Na turma de Ciclo, a aluna com necessidades especiais acabava por tornar-se totalmente dependente da ação da professora uma vez que todas as propostas necessitavam de sua intervenção. Principalmente, porque suas atividades eram totalmente diferentes do resto da turma. Na turma de Progressão, ao contrário, não havia nenhum tipo de diferenciação - quer fosse na forma de explicar a tarefa; quer fosse na forma de executar a tarefa; quer fosse uma adaptação para a tarefa – consequentemente, o aluno com necessidades especiais encontrava-se desmotivado em participar. Em nenhuma das turmas, escapava-se ao modelo de aula expositiva, onde um tema era apresentado e se seguia uma tarefa para verificar o que o aluno conseguiu aprender. Não havia modificação na estratégia de ensino e nem adaptação aos recursos, ao currículo, à tarefa. A avaliação não contribuiu para perceber como o aluno aprendeu e o que necessitava aprofundar, mas o que aprendeu conforme conteúdo pré-estabelecido; nem, contribuiu para a reflexão do trabalho do professor. Eram posturas que atravessavam a comunidade educativa.

Em centro de estudos, na tarefa de oportunizar espaços para reflexão dos professores de sua prática pedagógica, dois relatos denotam como os mesmos têm sido constituídos.

[em pequeno grupo] *A professora do ano inicial relatou com orgulho*
como as suas crianças estavam caminhando bem no processo de alfabetização(...)
Elas [demais professoras da escola] *relatam*
como as condições [de trabalho] *não têm sido favoráveis (indisciplina)*
[após alguns minutos, ouvindo as demais colegas]
(...) a professora que falara orgulhosa de seu trabalho,
denotou que a barreira que encontra
está na não-escuta de seus alunos
no desempenho das tarefas.
Ela se sente desgastada.

(Participação do centro de estudos
Trecho do diário de campo- 24/08)

A coordenadora pedagógica disse
'Então, vocês usaram o tempo para fazer um desabafo com as colegas ?!
Eu não culpo vocês. Estamos passando por momentos de angústia."
(Participação do centro de estudos
Trecho do diário de campo – 24/08)

Através desses relatos, foi possível pensar que, as crianças não estão mais excluídas das escolas, elas estão excluídas do processo ensino-aprendizagem, uma vez que sua inserção no espaço escolar está garantida, mas não há garantias de sucesso na aprendizagem. Esse pensar se torna ainda mais inquietante porque, principalmente na Pós-Modernidade, as salas de aula constituem um espaço socialmente necessário em face do desaparecimento de outros espaços coletivos, em benefício de um individualismo difuso de massas. A sala de aula, a escola, é um espaço onde ainda é possível caber o protagonismo diante da diversidade. Entender a possibilidade de construção de si mesmo, a partir do outro como aponta Benejam (2005):

> "Entendemos a igualdade como capacidade de dúvida e de reconhecimento da necessidade de comunicação com os outros (...) Ninguém se constrói sem a idéia de conflito, sem chegar a sentir a intranquilidade que dá a distância entre o que se 'é' e o que se 'deveria ser', e essa inquietação é o princípio da cooperação". (p.104)

Portanto, para a possibilidade de construção transcendendo o conflito e almejando alcançar objetivos propostos para cada turma e para cada aluno - não para o coletivo enquanto massa -, o professor precisa acionar as diversas possibilidades de metodologias de ensino, de recursos, não ter sua figura como principal agente do processo, mas como mediador entendendo que os alunos também podem contribuir uns para com os outros, atentar para uma avaliação que seja reflexiva de sua prática.

Diante deste contexto, a Gestão traduz uma esfera significativa ao Cotidiano Escolar. Os dados apresentaram uma equipe de Gestão envolta num acúmulo de tarefas, que íam desde o recebimento de gêneros alimentícios para a merenda escolar até o preenchimento de relatórios e quadros oriundos da CRE ou da SME. Perpassando por intercorrências envolvendo a indisciplina dos alunos, a falta de professor e o acompanhamento do desempenho acadêmico. Pontuando as tarefas dos três membros da equipe de Gestão da escola estudada, elas se apresentaram em demasia e muitas das vezes não contribuem para a função de auxílio a comunidade educativa no atendimento da finalidade última da escola: fazer o aluno aprender.

A diretora geral assumiu as turmas que estavam sem professora
(25/05)

A diretora geral (...) disse que faltavam dois profissionais na secretaria
*e por isso, ela[D*iretora*],*
a adjunta e a coordenadora pedagógica
permaneciam neste espaço.
(01/06)

*(...) [D*iretora*] teve de sair para socorrer uma criança.*
(01/06)

*As diretoras geral e adjunta estiveram presentes [*centro de estudos*]*
desde o início, porém a geral era chamada a todo momento na secretaria.
(08/06)

Várias crianças entram, em diferentes momentos,
para receberem cuidados médicos:
uma criança com febre,
outra com ferimento no dedo.
Havia uma criança "fazendo" trabalho na secretaria.
(03/08)
(Trechos do diário de campo)

A demanda de trabalho da Gestão, em muitos momentos, provém da complexidade do dia-a-dia da escola observada, ao que é inerente à sua função ou não. Por exemplo, ao longo do dia era fato que as professoras tinham por hábito encaminhar os alunos considerados indisciplinados para a presença de algum membro da Gestão. O quantitativo de alunos crescia, tornando o espaço físico até pequeno. O hábito encontrava-se tão enraizado que não se perguntava mais a razão do aluno ter sido encaminhado e, era possível que ele lá permanecesse todo o horário escolar.

Faz parte da atuação da Gestão, no caso da Rede Municipal a orientação educacional a todo aluno que apresentar dificuldades na escola, quer seja de aprendizagem, quer seja de adaptação. Uma responsabilidade compartilhada por todos os membros da Gestão e, ao mesmo tempo, não atribuída a nenhum de seus membros, uma vez que não havia a definição de qual função deveria desempenhar esta tarefa. Também, faz parte de sua ocupação, dessa vez, particularmente (mas, não totalmente) ao Coordenador Pedagógico, a orientação ao professor para que o mesmo torne suas aulas estimulantes, contextualizadas e com adaptações e modificações que propiciem a todos; não necessitando colocar um aluno para fora de sala de aula quando o mesmo mostra-se insatisfeito com a aula e o demonstra através da indisciplina, por exemplo. Mas, decididamente, não é função da Gestão ficar a cargo da punição dos alunos indisciplinados e não desenvolver nenhuma estratégia para reversão dessa situação, quando a mesma se torna mais grave.

A figura da Gestão, principalmente, do Diretor está atrelada à idéia de que ele é o profissional que deve solucionar todos os problemas da escola. Numa primeira interpretação, a crença da totalidade do Diretor pode parecer correta já que ele deve estar à frente da escola para gerenciar o fazer escolar e, garantir que não acontecerão barreiras, ou que as mesmas serão deslocadas, para atender aos objetivos educacionais. Entretanto, algumas situações apontaram que tal centralidade das ações na figura da Diretora gerou falta de reconhecimento por parte dos membros da comunidade educativa do papel da mesma no processo educacional. Assim, os dados colaboram em apontar a premissa de um conceito de Gestão que denota um trabalho não compartilhado com os demais profissionais da escola.

"(...) é a direção, coordenação, a equipe do apoio
também ajudando
porque às vezes é um olhar desse aluno nos corredores,
que vai ao banheiro(...) um carinho especial".
(Professora da turma de ano inicial do Ciclo)

"(...) a gente tenta oferecer um ambiente legal para eles [professores]
para que eles possam, de todas as maneiras, chegar ao conhecimento (...)
Todo suporte, é, obras no banheiro (...)
a gente também fica meio limitado em algumas questões,
a parte pedagógica, a gente tenta ajudar (...)
computador que está escangalhado(...)".
(Relato da Diretora Geral)

A indefinição do conceito de Gestão foi um dos pontos presentes no estudo. O conceito de Gestão, oscilou entre uma demanda de trabalho centrada na figura de um membro – a Diretora-, e entre uma divisão de tarefas para uma equipe, envolvendo a princípio Diretora Adjunta e Coordenadora Pedagógica. Essa oscilação está relacionada a uma visão estratificada da Gestão que se transformou há pouco tempo. Até mesmo a extensão desse conceito, envolvendo todos os funcionários da escola é uma visão global que ainda vem sendo amadurecida no cenário educacional.

*No que tange à gestão, Ivone [*Diretora Geral*]*
pontuou inicialmente que eu teria que "colar" nela.
Depois acabou por dizer que não vê na gestão, somente ela,
mas todos da escola.
Considera a existência de uma equipe e
pontuou a existência de 54 funcionários ao todo.
Ela também relatou que não deixa
a coordenadora trabalhar com a parte administrativa
porque ela fica sobrecarregada com a parte pedagógica.
(Trecho do diário de campo-18/05)

*"(...), como coordenadora [*pedagógica*],*
eu falo com todo mundo,
eu converso com todo mundo,
eu olho tudo de todo mundo.
Eu ganho pra tomar conta de vida de vocês(...)".
(Relato da Coordenadora Pedagógica ao grupo de professoras)

De acordo com as informações coletadas, não só as professoras como também os membros da Gestão, se confundiam ao relatar se havia centralização das ações gestoras nas mãos da Diretora Geral ou não. Na realidade, o que se pôde perceber é que havia uma postura cooperativa no que tange às atribuições administrativas, que são extremas. Porém, a divisão de tarefas entre administrativas e pedagógicas se fazia bem demarcada: o caráter administrativo da Gestão é atribuição das Diretoras Geral e Adjunta e, as questões pedagógicas ficam a cargo da Coordenadora Pedagógica.

Um outro aspecto interessante é que, a Coordenadora Pedagógica também entende por Gestão o caráter hierárquico da função e pontua, através de falas, gestos e atitudes, sua posição de "controle" aos professores. Em centros de estudos e conselhos de classe, por exemplo, ela centralizava toda a dinâmica dos encontros: o tempo disponibilizado, o tratamento aos textos estudados e os procedimentos pedagógicos. Sistematicamente, a solução para muitas situações conflituosas do cotidiano era dada por ela. Era uma postura que implicava uma estratégia de trabalho de não abrir espaço na escola para "perda de tempo" em assuntos que não tratassem do processo educacional.

"(...) [Coordenadora Pedagógica] *como eu já sabia*
que vocês iam extrapolar [o tempo do café da manhã,
em centro de estudos], *a dinâmica é rapidinha".*

"Nós vamos fazer uma leitura coletiva
e aí eu vou falando um pouco a cada ponto
[não houve espaço para a intervenção das professoras]".

"Se durante uma semana, de 7h45 às 8h,
você conversar com o seu colega,
você vai ter duas horas e meia de conversa".
(Relatos da Coordenadora Pedagógica em centros de estudos
Trechos do Diário de Campo)

Em relação aos alunos com necessidades especiais, havia, por parte da Gestão, um esforço para atender às particularidades mais imediatas para a sua inserção no espaço escolar, como reforma em

banheiros, adaptação de mobiliário, aquisição de materiais didáticos, denominadas adaptações de grande porte (MEC/SEESP, 2000) o que a priori, é uma atribuição dos gestores. Porém, no que tange especificadamente ao atendimento à criança, na adaptação curricular e metodológica, adaptações de pequeno porte (MEC/SEESP, 2000), por exemplo, recorria-se à Educação Especial.

Outro aspecto interessante, ao analisar a tarefa pedagógica da Gestão de auxiliar o professor, encontrava-se presente no conceito de Gestão abrangido pelo grupo pesquisado de que ao se constatar uma atuação em caráter formativo, a ação (ou ações) poderia(m) ocasionar transformação na prática pedagógica do professor. Ou seja, a afirmação de que uma atuação do gestor numa dimensão educativa, no cotidiano, potencializa as interlocuções entre os professores e entre os alunos, modificando posturas, atitudes, e a conduta do processo educacional.

"(...) o olhar da antiga gestora,
Ela é uma pessoa humana indescritível (...).
Essa visão humana me levou muito a refletir
sobre a minha prática".
(Professora da turma de Progressão)

Dessa forma, outra categoria emergente no cenário foi o **Relacionamento Interpessoal**. A leitura dessa categoria se fez a partir das relações entre a Gestão e os professores, os alunos, e a comunidade; entre os próprios membros da Gestão; entre o corpo docente e, entre os professores e os alunos.

Sem querer valorizar em demasia, mas também não podendo dar um tratamento superficial à questão, o fator violência que existia na comunidade de entorno e a relação deste fato com os profissionais, em muito afetava a vida cotidiana da escola. O bairro possuía uma incidência enorme de casos de criminalidade envolvendo jovens e adultos, situações de uso de drogas entre várias faixas etárias, casos de desagregação familiar, convivência com a violência e a miséria extrema como ocupante do cenário principal. Todos esses fatores concorriam para que a comunidade educativa tratasse seus membros de forma agressiva e necessitasse de um olhar competente, humanista, político e empreendedor para a realização de qualquer atividade.

Para o grupo de professores e a equipe de Gestão, as questões apresentadas eram, por si só, fatores para obstacularizar o processo de aprendizagem das crianças oriundas deste cenário. Portanto, o conceito de incapacidade mesmo que "inconsciente" presente no grupo, mais uma vez, apresentava-se no trato com as crianças e no planejamento das propostas educativas.

"Mas eu acho que fica difícil
numa turma como a minha,

para o professor sozinho.
Uma turma rebelde(...)
uma clientela super difícil de se trabalhar(...)"
(Professora da turma de ano inicial do Ciclo)

*"(...) a clientela [*comunidade*] é tão complicada,*
os obstáculos são tantos(...)"
(Professora da turma de Progressão)

*"(...) [*professora*] comentou*
'A pessoa tem que saber o que te espera.
Trabalhar nessa comunidade não é para qualquer um, não."
(Professora da turma de Progressão)

"Nós estamos inseridos em uma comunidade,
altamente agressiva, com alto índice de conflito mesmo,
a regra de convivência, a gente falaria assim,
regra de convivência básica,
aquela coisa que teoricamente seria natural,
um dá licença, um por favor,
o dividir, o socializar,
isso é implementado,
eles não trazem com eles, não(...)
e a gente, às vezes, tenta aceitar,
até escutar algumas coisas e fingir que não escutou (...)
a gente endoidesse aqui dentro".
(Diretora Adjunta)

As crianças e jovens da comunidade, por suas atitudes agressivas, apresentavam-se como um grupo de alunos desviante contrapondo com o padrão de aluno e, mesmo de sujeito, de cidadão concebido pelo grupo de professores e equipe de Gestão estudados. Os alunos da escola fugiam ao modelo por não apresentar o comportamento necessário para a convivência no grupo social. Para os professores, fazia-se necessário que os alunos aprendessem tais regras de convivência para que estivessem aptos a participar do processo de aprendizagem. Em relação à conduta violenta, os alunos com deficiência, quando apresentavam comportamento agressivo tinham seus atos justificados pela própria deficiência. Porém, permeando o contexto sócio-cultural em que as crianças estavam inseridas, permito-me propor um diálogo sobre quem realmente estava dentro ou fora do padrão. Ou, melhor, qual era a leitura que cada um estava fazendo do universo do outro. Mais uma vez, recorro a Velho (2003) para apoiar essa discussão. *"O 'desviante', dentro da minha perspectiva, é um indivíduo que não está fora de sua cultura mas que faz uma "leitura divergente"*(p. 27).

Ou, mais ainda, serão os universos tão diferentes? A Cidade do Rio de Janeiro tem vivido diversas situações onde a violência é protagonista. Não se torna exclusividade da escola pesquisada receber alunos que tenham vivenciado situações como as já apresentadas, que desestabilizam os

processos de ensino-aprendizagem uma vez que influenciam as relações no espaço escolar. Para o cenário desta Cidade, a violência da comunidade da qual o aluno pertence, não pode ser considerada impedimento para que ele tenha um desenvolvimento educacional. As diversas faces e nuances de quem sofre a violência necessitam ser compreendidas e levadas em consideração pelos profissionais ao elaborar o plano educacional e as estratégias para a aprendizagem.

Talvez como reflexo do clima reinante na comunidade do entorno, ficou aparente, que de uma certa forma, o relacionamento entre as pessoas da escola estudada era, por vezes, permeado pela agressividade e alheamento/isolamento pedagógico.

(...), uma professora [alterada fisicamente e com voz agressiva] *saiu com uma aluna da Educação Infantil e disse: você não sabe fazer nada, mas sabe fazer bagunça. Tá maluca?!*
(Trecho do diário de campo)

[Professora, ao entrar no banheiro e se deparar com o responsável pela limpeza] *'eu já disse para não colocar papel higiênico, pois eles não se limpam mesmo"*.
(Relato de uma professora de turma de ciclo
Trecho do diário de campo)

"A professora [aos gritos e visivelmente nervosa] *tentou tirá-la de sala e ela começou a chorar(...) Clara acabou agredindo e sendo agredida fisicamente pelos demais alunos*
(Trecho do diário de campo)

De fato, tanto o relacionamento entre professores e alunos, quanto dos alunos entre si, era frequentemente conflituoso, permeado por práticas violentas, chegando no caso dos alunos a se desdobrar em agressões físicas. É difícil denotar onde reside a origem do conflito, os professores estavam desmotivados por causa do clima de violência reinante na escola. Mas, não resta dúvida de que os professores tinham dificuldade em lidar com a questão e, suas posturas e atitudes só vinham colaborando para que o quadro se agravasse.

No caso da Gestão, o relacionamento interpessoal com as professoras não era baseado na agressividade, entretanto podia-se perceber um certo isolamento pedagógico das professoras, que não parecia ser reconhecido pela equipe de Gestão.

Uma professora estava em conversa com a coordenadora pedagógica, Marlene, e a diretora adjunta Luciana, sobre questões pedagógicas.

A professora, Nanci, relatou estar tendo dificuldades
para realizar o seu trabalho do jeito que gosta
*[*alunos que não deveriam estar na 3ª série
e falta de parceria com a professora do outro turno*] (...)*
a coordenadora fez um comentário
sobre preferir trabalhar sozinha
e a diretora disse que as coisas se resolveriam,
mas não disse como
[não houve busca de solução para o problema].
(Trecho do diário de campo)

[a Diretora falou]
Não estou agüentando a clientela, então (...)
A clientela é difícil, é !
Você tem 1057 escolas para trabalhar,
se não aguentar".
(Trecho do diário de campo)

Os valores que fundamentam um bom relacionamento interpessoal são importantes para o funcionamento de uma escola de qualidade. Para os gestores, canalizar vetores de uma capacidade de interação e comunicação, de motivação do grupo para atitudes colaborativas, enfim de partilhar processos organizacionais, significa construir uma equipe de trabalho.

A construção de uma equipe é um processo multifacetado que incide sobre a **Dinâmica de Trabalho da Gestão**, quarta categoria de análise. A Dinâmica de Trabalho da Gestão na atualidade inside sobre dois aspectos agregados: a demanda interna e externa a partir da comunidade educativa e, o cumprimento das exigências do Sistema Educacional.

O atendimento à demanda da comunidade educativa, seja de questões oriundas do espaço escolar, seja de questões externas, mas que afetam o cotidiano, são preocupações que só recentemente foram percebidas como possibilidade de trabalho do gestor. Outrora, a instituição escolar permanecia num imaginário de homogeneidade, onde bastava ao gestor administrá-la de forma a manter o seu equilíbrio. A Gestão Pedagógica supõe uma nova concepção de seus membros, que têm de trabalhar em uma escola mais aberta ao exterior – parceria com a comunidade, por exemplo - porém com maiores exigências e com o objetivo de responder às diferentes demandas.

A preocupação com essa demanda de trabalho apresentada relacionava-se, entre outras características da Gestão, à liderança.

"(...) a diretora dá muito jeito para ficar com as crianças
quando a professora não vem"
[tom de insatisfação na voz].

(Relato da professora de classe especial - CT)

"Eu falei duas coisas:
eu acho que eu tenho um bom relacionamento com o grupo
e eu acho que é porque o grupo vê que eu faço (...)
Daí, eu comecei a pensar:
nas consultorias, todo mundo vem comentando,
que tá tudo bom,
que poderia continuar tudo do mesmo jeito.
Mas, pensa bem,
eu sei que do mesmo jeito nunca pode,
A gente tem sempre que transformar".
(Relato da Coordenadora Pedagógica)

"(...) o papel da coordenadora e da direção
é ser flexível
até o momento em que as atitudes dos professores
estejam prejudicando o pedagógico."
(Relato da Diretora Geral)

"Reiterou [a Diretora, em tom sarcástico]
que o espaço do centro de estudos é para priorizar o
pedagógico, mas há necessidade
de pontuar o administrativo para a equipe.
(Trecho do diário de campo)

Na escola estudada, a Gestão enfrentava diariamente inúmeras situações que demandavam uma ação diferenciada, como por exemplo: a lacuna deixada pelas professoras devido licenças médicas ou faltas ao trabalho sem justificativa; a dinâmica adotada para os encontros entre as professoras para otimizar o tempo de reflexão, de estudos e de planejamento, e da execução de tarefas. Adotar uma postura de transformação da escola versus o tradicionalismo ao avaliar o fazer pedagógico, bem como a resolução de conflitos. Devido à dinâmica do cotidiano escolar, geralmente as estratégias adotadas para solucionar esses problemas eram geradas sem a participação efetiva dos demais profissionais da escola.

Em todo o período em que eu estive presente ao espaço investigado, somente presenciei consulta aos professores para aquisição de materiais didáticos. Essa centralização nas decisões indica uma liderança de caráter hierárquico, o que motiva uma reflexão. Segundo Libâneo (2004), *"liderança é a capacidade de influenciar, motivar, integrar e organizar pessoas e grupos para trabalharem para a consecução de objetivos"* (p. 89)

Numa Gestão que se quer pedagógica, que está a serviço não só da qualidade, mas também da eqüidade na Educação e na função social que a escola deve desempenhar, a construção de uma liderança eficaz envolve a capacidade de comunicação e relacionamento entre as pessoas, a escuta, a

exposição clara das idéias, a capacidade organizativa (saber definir um problema, propor soluções, atribuir responsabilidades), a compreensão das características sociais, culturais e psicológicas de sua comunidade educativa. Outra forma de liderança, como a encontrada na escola da pesquisa, baseia-se na administração de metas, objetivos, recursos e meios já previstos. A capacidade de tornar-se líder advém de um processo de Gestão democrática, compartilhando decisões com a equipe e delegando responsabilidades.

Em relação ao Sistema Educacional, a escola está inserida numa Rede ampla que tenta implementar uma política educacional fundamentada em dispositivos legais e nas concepções dos estudos da área da Educação. A possibilidade de inovação, além das prescrições do Sistema, aportam-se na autonomia da Gestão através de sua visão sobre as ações orquestradas.

"Nós fazemos parte de um sistema.
Nós estamos ligados, nós somos funcionários de uma Secretaria de Educação
que dá um norte do que a gente tem que seguir,
nós temos que seguir alguns nortes (...)
A liberdade vigiada.
É a liberdade de agir, do fazer,
mas que precisa também ter um resultado.
Eu entendo quando a Secretaria cobra da direção,
a questão do resultado(...)."
(Relato da Coordenadora Pedagógica)

"A inclusão foi imposta de uma hora para outra; assim, engole(...)".
(Relato da Diretora Adjunta)

Foi perceptível como o Sistema Educacional é visualizado pelos sujeitos da pesquisa como uma esfera sem comunicação, detentora de poder para legitimar como o atendimento deve acontecer, cabendo à escola apenas o papel de executora das tarefas impostas. Esta concepção, compartilhada pela Gestão da escola, somente colabora para um caráter de falta de entendimento e compromisso por parte dos demais profissionais sobre seu papel no Sistema Educacional. Nesta concepção, o Sistema acaba por se situar distante do cotidiano da escola, por não ser "percebido" pela comunidade educativa. Em relação à dinâmica do trabalho, a Gestão deve organizar-se frente a quatro aspectos: organização da vida escolar; organização dos processos de ensino e de aprendizagem; organização das atividades de apoio técnico-administrativo; e, organização das atividades que sustentem as relações entre a escola e a comunidade. Nessas atividades estão inseridos os princípios do Sistema que, devem ser compreendidos pelos profissionais.

Apesar de um discurso de acolhimento à diversidade, deparei-me com uma escola com pouco movimento em relação à efetivação da proposta de Educação Inclusiva. Apesar de toda inovação no conhecimento educacional e os recursos disponíveis para suporte ao processo de

aprendizagem dos alunos, de modo geral a escola ainda utilizava-se marcadamente de processos de avaliação e ensino-aprendizagem tradicionais, os quais geravam uma baixa eficiência de resultados, uma vez que grande parte das crianças não conseguiam alcançar os objetivos propostos e aquelas com necessidades especiais não estavam realmente incluídas no processo pedagógico.

A dinâmica de trabalho em sala de aula observada era precária na utilização de recursos alternativos e nas estratégicas adotadas. As professoras trabalhavam isoladamente e as expectativas de sucesso dos alunos eram baixas. A responsabilidade pelo não atendimento das necessidades educacionais dos alunos da escola era atribuída, segundo os relatos, em sua maioria, às condições externas: ao contexto sócio-cultural da comunidade atendida pela escola e ao Sistema Educacional que não apresenta suporte necessário para o desenvolvimento das ações educativas. Em relação à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais oriundas de deficiências, além da falta de suporte do Sistema para a implementação da proposta, a responsabilidade recaía na falta de preparo das professoras.

A escola transmitia um sentimento coletivo de frustração, onde as professoras não encontravam apoio para entenderem o contexto e apostarem numa transformação do cenário, uma vez que sua estrutura estava fundamentada numa postura tradicional. Estudos internacionais (FULLAN, 1992) mostram que quanto mais centralizada for a Gestão de uma escola, quanto menos participativa e quanto menos flexível em relação aos imprevistos, mais riscos de provocar exclusões ela tende a sofrer. Isto porque ao se falar de Educação Inclusiva, um dos componentes essenciais ao seu sucesso é a participação de todos.

Neste sentido, uma escola rígida em direcionamento costuma não delegar tarefas nem compartilhar responsabilidades com sua comunidade, o que por sua vez torna seus membros alheios ao processo educacional. Pais agem de forma a não se interessar nem participar como aliados na educação de seus filhos, professores tendem a ficar acomodados e desmotivados a criar novas alternativas, funcionários acostumam-se apenas a cumprir e receber ordens. Essa relação de distanciamento costuma a ser reproduzida em sala de aula, fazendo com que os alunos reflitam as mesmas reações: tornam-se alheios e desmotivados para com suas próprias aprendizagens. Aqueles (poucos) alunos que reclamam ou, de alguma maneira, manifestam sua insatisfação, passam a ser considerados desviantes, divergentes e facilmente recebem rótulos como “indisciplinados”, “problemáticos”, “desmotivados”.

Na atuação da Gestão da escola pesquisada, cabe uma reflexão acerca das tarefas inerentes às funções de seus membros, não como pura exigência ao cargo, mas com o compromisso que as tarefas pressupõem: acolhimento dos alunos e seus contextos cognitivos, sociais, culturais e emocionais, como também das professoras, organização dos encontros das professoras para estudos e avaliação e a dinâmica desses encontros; priorização da demanda de trabalho e aquisição de

material... À priori, todas as tarefas são executadas, porém, a estruturação por atendê-las e a condução das mesmas muito se vale dos valores e das concepções filosóficas, políticas e educacionais da Gestão. A Gestão não deve ser dirigida somente para sua estabilidade, mas também à uma mudança. Mudança que decorre das transformações sociais, das propostas externas de reforma e dos programas internos que devem incorporar as inovações.

Nesta tomada de consciência para mudança, entender a escola como espaço plural faz parte da reflexão. A escola é espaço complexo, impregnado de regras, de valores e de sentimentos contraditórios quanto às suas funções políticas e sociais. As crenças e os valores sustentados pela comunidade educativa e o conjunto dos professores, as relações sociais que se estabelecem entre eles e as normas e os valores que compartilham de forma explícita ou implícita constituem a cultura própria da escola. O grupo estudado acordava valorizar a Educação Inclusiva como uma proposta de educação democrática, embora também questionem sua viabilidade nos moldes da estrutura escolar atual.

O sentimento de impotência observado na escola, se constrastado com a fundamentação nos princípios da Educação Inclusiva, não significa que as posturas e estratégias de ensino não sejam oportunizadas aos alunos, mas que as mesmas ocorrem com base em dinâmicas tradicionais de organização escolar. Num primeiro plano, porque a cultura vigente no espaço da escola pesquisada não abriga a diversidade existente em seu próprio interior. Paralelo a este fato, a Gestão não se efetivava pedagógica porque as Diretoras Geral e Adjunta e a Coordenadora Pedagógica estavam imersas numa demanda de trabalho que afastava do cotidiano escolar, apesar de sua demanda constituir-se no próprio cotidiano. Numa atitude de "gestor bombeiro", os membros da equipe, a todo momento, estavam socorrendo as professoras e os alunos nos conflitos que ocorriam no dia a dia, principalmente, quando de situações relacionadas à indisciplina dos alunos. Mas, esse socorro tornou-se pontual na medida em que havia dificuldade para a Gestão e a comunidade educativa aprofundarem as questões que causavam os conflitos e buscar, em conjunto, soluções para eles.

O modelo de escola, baseado num formato tradicional, perpassa o tempo porque as inovações "atravessam os muros escolares", porém produzem pouco "eco" para se estabelecer nelas. A Cultura Escolar permanece como forte delimitador das práticas, pontuando o traço social da escola.

> "(...) a cultura refere-se às crenças e às convicções básicas sustentadas pelos professores e pela comunidade educativa em relação ao ensino, à aprendizagem dos alunos e ao funcionamento da escola, as normas que afetam a comunidade educativa e os processos de ensino e aprendizagem, os sistemas de comunicação e o tipo de colaboração que se cria entre os professores" (MARCHESI, 2003, p.88)

O denominado sentimento de impotência que leva a um movimento desconexo da Educação

Inclusiva, citado por mim, não aconteceu por ter havido um acordo coletivo entre professores e Gestão para não atender educacionalmente as crianças que divergem da trajetória de aprendizagem considerada padrão. No que faz referência à Gestão Escolar, a multiplicidade de tarefas e funções (algumas indefinidas) apresentadas pela escola pesquisada pontuam que orientação educacional, supervisão e administração escolar se confundem na operacionalização do trabalho dos gestores, e, na demanda cotidiana sobrepõem-se as tarefas administrativas. Não que a simples delimitação de papéis ocasionaria melhor implementação da proposta educacional; poderia acarretar numa lacuna na visão global da escola. Destaco o aprimoramento de espaços na escola para a construção de uma divisão de tarefas que envolva as questões administrativas e pedagógicas, uma vez que discutidas em equipe. Coloco aprimoramento porque, em tese, os espaços existem, mas não são ocupados eficazmente pela falta de oportunidade de dar continuidade aos processos que se iniciam e, assim, na urgência, prevalecem os modelos da Cultura Escolar que veio se tradicionalizando.

Dessa maneira, a análise da posição da Gestão Escolar face a uma proposta de Educação Inclusiva deve ser intermediada pela cultura que se ocupa do espaço da escola. Num primeiro plano, apontando a formação dos gestores para aterem fundamentos para a pesquisa dos pressupostos que tangenciam os fazeres educativos da escola que estão na liderança, suas lacunas e atitudes de sucesso e insucesso de sua comunidade educativa. Em paralelo, a construção de um profissional que se quer voltado para a *Educação de qualidade para todos*, há de se voltar para a transformação do cenário educacional atual.

CAPÍTULO 6 - Conclusões

Será que a Gestão se orquestra para responder educativamente à diversidade?

"Ser igual é muito mais fácil.
Basta deixar-se levar pela onda,
ir fazendo o que todos fazem,
não é preciso pensar muito nem tomar decisões.
As decisões já estão tomadas.
É só seguir a onda.
A vida é uma grande festa.
Mas o "diferente" está sozinho.
Não existe nenhuma onda que o leve,
nenhum bloco que o carregue.
Cada movimento é uma batalha."
(Rubem Alves, 1998)

"A todo instante a gente tem que se reorganizar, a gente não pára um minuto (...)
a atuação, de gerir (...) gestão, a gente acredita numa gestão democrática,
mas não é democrática de discurso.
Uma gestão com uma visão pedagógica (...),
o administrativo e o pedagógico não são coisas distantes,
são coisas que estão caminhando junto, que são aliados (...)
a gente tem, é burocrática, a parte da documentação,
a parte da papelada que cada vez aumenta mais na SME,
cada vez aumenta mais o número de documentos
e papéis que a gente tem que dar conta,
cada vez aumenta mais o número de projetos (...)
ainda tem que ter aquele olhar do professor
enquanto ser humano que precisa de uma atenção,
que precisa de uma palavra(...)."
(Relato da Diretora Geral-2006)

A realidade das escolas é que seus alunos são cada vez mais heterogêneos. Alunos de diversas culturas, de diferentes classes sociais, com níveis diferentes de habilidades e competências encontram-se na mesma sala de aula para participar juntos do processo de aprendizagem. O fenômeno é relativamente recente, antes das décadas de 1960/1970, os alunos oriundos de camadas sociais desfavorecidas não prosseguiam em seus estudos por muito tempo e os alunos que tinham algum tipo de deficiência contavam com instituições especializadas de Educação Especial. Foi nas últimas três décadas que surgiu um movimento, com a participação de diversos setores políticos e sociais, exigindo o direito à igualdade social e educacional e defendendo a necessidade de uma escola inclusiva.

No âmbito educativo, criou-se uma ampla convergência de enfoques que analisaram a origem das diferenças existentes entre os alunos e os mecanismos que a escola poderia utilizar para revertê-las em oportunidades de aprendizagem para todas as crianças. Na antropologia social e cultural,

analisou-se o conceito de cultura e ofereceram-se diversos modelos para pôr em prática uma educação multicultural. Na sociologia da Educação, estudaram-se as desigualdades sociais e a função que a escola pode desempenhar em face delas. Na Educação Especial, abordaram-se as demandas educativas dos alunos com transtornos de desenvolvimento ou dificuldades de aprendizagem e propuseram-se mudanças nas escolas para responder às necessidades educacionais especiais desses alunos. Nas teorias construtivas da aprendizagem, destacou-se a importância das noções prévias dos alunos e a necessidade de levar em conta suas diferenças individuais no processo de elaboração de seus conhecimentos.

Em todas essas propostas, há um claro reconhecimento da diversidade de culturas, de grupos sociais e de alunos que convivem nas escolas. A resposta educativa a essa diversidade talvez seja o desafio mais significativo que as escolas enfrentam atualmente. Portanto, todas as iniciativas de trabalho apontam a necessidade de transformar a escola para atingir maior igualdade. O principal objetivo não é possibilitar que os alunos com deficiência tenham acesso ao currículo estabelecido para a maioria dos alunos, mas sim repensar o currículo de modo a assegurar maior igualdade entre todos eles e o respeito às suas características específicas.

Os problemas existentes nas escolas são sociais, individuais, culturais e pedagógicos. A escolarização de um grupo de crianças com necessidades educacionais especiais oriundas de deficiências não pode ser abordada com os mesmos enfoques da educação de um grupo de crianças com necessidades educacionais especiais que, com atitudes agressivas em relação à escola, denotam as condições sociais difíceis em que vivem. Há, porém, um elemento comum em todos eles: apresentam diferenças importantes que obrigam a escola a refletir sobre sua ação educativa para evitar que essas diferenças convertam-se em desigualdades.

Conforme observei no cenário educacional apresentado na pesquisa, ainda há muita dificuldade em lidar com a diversidade presente à escola. O currículo, o planejamento, a metodologia e a avaliação remetem a uma proposta para os alunos em grupos homogêneos, tecendo expectativas de resultados padronizados. Ao mesmo tempo, a expectativa de sucesso é baixa porque não se considera que todos os alunos possam alcançar os objetivos propostos - que, também, são os mesmos para todos -, e não há adaptação nas estratégias para que a aprendizagem possa ocorrer. Posto que consideram difícil trabalhar com os alunos rotulados de “indisciplinados” e “agressivos” e, a aprendizagem das crianças com necessidades especiais fica sob responsabilidade de outros agentes educacionais, Ensino Especial, porque as professoras não se consideram capazes de ensiná-las; é possível perceber como uma Cultura Escolar formal e rígida se faz presente.

A interação do ser humano com seu meio está intermediada pela cultura desde o primeiro momento do nascimento, sendo os pais, os professores, os adultos em geral os principais agentes mediadores. Graças às suas múltiplas oportunidades de estabelecer relações interpessoais com os

agentes mediadores, o ser humano pode desenvolver sua competência cognitiva; porém, tal competência aparece primeiro na vida de uma pessoa no plano da relação interpessoal e, consequentemente, sofre a mediação dos padrões culturais dominantes.

A cultura engloba múltiplos aspectos: conceitos, explicações, raciocínios, linguagem, ideologia, costumes, valores, crenças, sentimentos, interesses, atitudes, organização familiar, profissional, econômica, social, tecnológica... No decorrer de sua história, os grupos sociais encontraram numerosas dificuldades e geraram respostas coletivas para poder superá-las; a experiência assim acumulada configura sua cultura. Portanto, a cultura é o contexto simbólico no qual o homem nasce e através da qual direciona seu olhar. Ao mesmo tempo em que é produto da interação humana, a cultura é também produtora do homem e de toda a rede de significados com os quais compreende e interage no mundo (VEIGA–NETO, 2003).

Falar da escola é falar de cultura. Talvez não de uma, mas de várias culturas. Nessa perspectiva, o cruzamento das culturas pode provocar tensões, aberturas e contrastes na construção de seus significados pelos diferentes atores/autores do seu cotidiano. E, portanto, deve-se considerar a escola como uma instituição com cultura própria.

Viñao Frago (2000) concebe a Cultura Escolar como aquele conjunto de práticas, normas, idéias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola e,

> "esses modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico – educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores" (VIÑAO FRAGO, 2000, p., 100).

Os indivíduos e suas práticas são fundamentais para o entendimento da Cultura Escolar, particularmente no que se refere à formação desses sujeitos, e ao desenvolvimento de seus processos educacionais. Nesse enfoque, a escola pesquisada mostrou-se com uma cultura estabelecida, com uma estrutura singular, que se construiu sobre processos, normas, valores, significados constituidores da própria cultura, que não é monolítica, nem estática, nem repetível. Uma Cultura Escolar permeada por uma comunidade com índices de violência e marginalização que se configura como obstáculo à aprendizagem e, também, com uma tradição de acolhimento (inserção) à crianças com deficiências. As crianças com necessidades educacionais especiais, especificando-se a origem de suas necessidades convivem com processos dialéticos de inclusão/exclusão na Cultura Escolar investigada.

O mundo social da escola constitui-se no decorrer de sua história, tomando por base os

confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, as quais se refletem na sua organização e Gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo.

A escola que se fundou tem por base a busca da homogeneização de atitudes e comportamentos subsidiários da cultura dominante, onde para se alcançar o que era almejado e fazer parte de um determinado grupo, tinha que obter o comportamento padrão e alcançar específicos níveis de aprendizagem; era um projeto hegemônico de normalidade. A escola investigada, como outras, apropriou-se desse ambiente cultural e o reelaborou em seu cotidiano.

Nesse confronto e reelaboração, não é difícil apontar os ritos que fazem parte do dia-a-dia e denotam um processo de exclusão escolar subjetivo. Por fazer parte de uma rede educacional com legislação e princípios que regulamentam o atendimento, a matrícula de toda e qualquer criança, independente de qualquer "diferença" que possa apresentar, é garantida. E, também, é inquestionável que a escola pesquisada tem como meta desenvolver o potencial acadêmico de todas as crianças, considerando aspectos físicos, emocionais, sociais, culturais. Porém, um atendimento para além da inserção física e que se aproprie dos fundamentos da Educação Inclusiva no fazer escolar não pode ser visualizado neste cenário.

Imersa na Cultura Escolar da escola pesquisada, a dialética inclusão/exclusão é perceptível nos movimentos de participação dos alunos no processo educacional. Crianças residentes na comunidade são rotuladas, pela comunidade educativa, como sendo alunos com dificuldade de aprendizagem, pela sua origem demarcada pela violência e agressividade . Ao mesmo tempo, já se incorporou à cultura desta escola a aceitação de crianças com necessidades especiais oriundas de deficiências.

Evidentemente que, é importante reconhecer que as mudanças culturais necessárias para se conseguirem escolas em que as "vozes ocultas" sejam ouvidas e tidas em consideração são, em muitos casos, mudanças profundas. A Cultura Escolar tradicional vigente na escola investigada – apoiada por disposições organizacionais fixas pelo Sistema Educacional da Rede – refletia-se em um conservadorismo, isolamento das professoras, e relacionamento interpessoal entre professoras e alunos permeado pela agressividade. Consequentemente, essa estrutura enfrenta problemas quando confrontada com desafios inesperados.

Por outro lado, a presença de crianças e jovens não adaptados ao modelo encoraja (ou deveria), de algum modo, a experimentar uma cultura mais inclusiva, na qual toda a equipe coopere a ensaiar novos métodos de ensino e participação na comunidade. Uma cultura inclusiva trata da construção de uma comunidade segura, receptiva, colaboradora e estimulante, em que todos são valorizados como base para o mais alto sucesso de todos os participantes da escola. Ela se relaciona ao desenvolvimento de valores inclusivos, compartilhados por todos os membros, e que são

passados a todos os novos membros da escola. Considera que a criação de uma comunidade no seio da escola é tão importante quanto a aquisição de conhecimentos e aptidões (AINSCOW, 1999).

Um fato estimulante foi constatar que a comunidade educativa da escola estudada não apresenta dificuldades em aceitar a criança com necessidades educacionais especiais, pois não há estranhamento com a sua presença. Advém da própria trajetória da mesma que, há anos recebe crianças com esta particularidade e, tem trabalhada a questão da aceitação para com a comunidade. A lacuna reside no aspecto do sucesso na aprendizagem dessas crianças e não no acolhimento no espaço físico.

Ultrapassar o acolhimento para a construção de uma escola mais inclusiva, partindo das esferas da Cultura Escolar e dos princípios da Educação Inclusiva, imprime caráter particular à figura de liderança e Gestão do espaço escolar. Tal como a Cultura Escolar constitui-se de crenças, regras, valores, comportamentos, o papel do gestor escolar também se desenvolveu por meio da interface Sistema Educacional x demanda da comunidade. Para uma escola tradicional, com regras rígidas e um modelo único de atendimento, era necessário um profissional que organizasse o espaço físico, a aquisição de recursos materiais e humanos e a manutenção de uma harmonia no espaço escolar; no papel de Diretor. E, para o controle da aprendizagem, um profissional que apoiasse as técnicas de ensino utilizadas, regulando os alunos que pudessem "desviar da rota". Falava-se nas figuras do Diretor e, do Supervisor Escolar ou Orientador Educacional. Depois, passamos pela esfera da Gestão, pontuando uma ação compartilhada por um novo contexto nas escolas.

O papel da Gestão nas escolas foi modificando-se ao longo das últimas décadas. As mudanças que afetam o conjunto do sistema educacional incidem particularmente na figura do Diretor, que tem de encontrar um difícil ponto de equilíbrio entre as pressões externas e os problemas colocados por sua própria comunidade educativa. Em segundo plano, mas não menos importante, a constituição da identidade do profissional "responsável" pela tarefa pedagógica da escola que – principalmente, na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro- teve de coordenar a Supervisão Escolar e a Orientação Educacional; como também, sua própria atuação frente à demanda da diversidade de alunos que já não comportava um modelo único de espaço escolar.

O principal problema que enfrentam não é apenas que suas funções foram mudando ao longo dos últimos anos, mas sim que, ao lado disso, elas foram acumulando-se umas sobre as outras. Os gestores devem aprender novas estratégias decorrentes das demandas mais recentes feitas à escola, porém precisam, ao mesmo tempo, continuar fazendo frente às tarefas habituais para garantir o funcionamento das mesmas. Na escola pesquisada, ao tentar potencializar as interlocuções entre professores, professores e alunos, o atendimento aos objetivos educacionais, a orientação aos alunos, e, a atenção às exigências do Sistema, os membros da Gestão mostravam um atropelamento na orquestração das ações, tendo dificuldade em elaborar um plano de trabalho elencando as

prioridades para melhor desenvolvimento da escola. Quando uma prioridade se constitui, habitualmente tem referência à tarefa administrativa e burocrática de origem do Sistema. Este é um dos conflitos presentes à Gestão. A oferta de uma escola mais inclusiva depende de atitudes da Gestão que primem por objetivos compartilhados e um estilo de trabalho baseado na colaboração e no apoio mútuo.

Um segundo conflito observado, refere-se às demandas provenientes da contraposição à mudança e à estabilidade. A escola sofre pressão constante pela melhoria do rendimento dos alunos, o lançamento de novos programas de inovação – os Ciclos de Formação, por exemplo -, abertura à comunidade para que os agentes educacionias estabeleçam parcerias, gestão de seus recursos, modificação de seus conteúdos, metodologias e avaliação.

Um terceiro conflito, particularizado na figura da Diretora, é a necessidade de gerir de modo eficiente os recursos da escola, associada a uma centralização, que ocasionou que a mesma deixasse enfraquecida a sua tarefa de impulsionar os processos de ensino e aprendizagem. A dedicação às tarefas administrativas restringiu a sua liderança.

A superação dos conflitos permeia, no meu entender, a própria prática da Educação Inclusiva. Os gestores devem ter o papel de transformação do olhar, oportunizando vivências, espaço de estudo e de conhecimento de uma realidade com experiências de sucesso. Sobre o cotidiano escolar, a equipe de Gestão da escola estudada deveria atuar para além do acúmulo de tarefas, em proximidade com a comunidade para compreender seus rituais, seus valores. Deveria estar voltada para a desburocratização da função (junto ao Sistema Educacional e à sua organização interna). A proposição de mudanças do espaço escolar numa visão prospectiva. Não mudanças baseadas em situações de conflito, mas como via de progresso, transformação continuada.

A equipe de Gestão está no centro do processo de construção da cultura de sua escola. Uma cultura que pode ser mais individualista ou mais cooperativa, mais flexível ou mais rígida, mais imóvel ou mais dinâmica, mais desestruturada ou mais coesa. Sua principal função é dirigir a organização escolar no sentido de cumprir seus objetivos da melhor forma possível. Contudo, seu trabalho pode ser extremamente complicado, já que corre o risco de encontrar pela frente grandes conflitos, inércias históricas. Neste panorama, há três opções que se apresentam à equipe: adaptar-se à cultura da maioria e deixar-se levar por ela, inibir-se diante das adversidades ou conduzir o processo de mudança, sobretudo, pela transformação da cultura da escola.

A opção por um estilo de Gestão que conduza a escola a práticas mais inclusivas (ou não) não se apresentou dissociada dos parâmetros elaborados pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Existe uma prerrogativa na política da SME-Rio que acaba por direcionar as ações a uma dimensão mais administrativa, do que de caráter pedagógico à atuação da Gestão Escolar. Através dos membros da Gestão da escola pesquisada, foi possível compreender que sua ação

constituiu-se entrecortada pelas demandas das tarefas cotidianas que sufocam a proximidade com os aspectos que propiciariam mudanças significativas na escola. O relato que inicia este Capítulo narra com propriedade o sentimento compartilhado pelos membros da Gestão a respeito de suas funções no espaço escolar. Na tarefa de reoganizar-se constantemente para aprimorar o processo educacional, a Gestão atenta para os projetos e documentos, para as relações interpessoais, para a organização dos recursos, para a formação dos professores tentando alcançar o sucesso dos alunos.

A presença da Gestão na escola pesquisada não foge do cenário macrossocial da atualidade. Profissionais que compreendem a comunidade educativa e reconhecem a diversidade que nela existe, mas que encontram-se inseguros diante das ambiguidades e conflitos não só da escola mas também de nossa sociedade. Suas posturas e atitudes baseiam-se na urgência de atender as determinações da Rede de Educação da qual fazem parte e de acolher, ao mesmo tempo que perpetuam, as contradições da comunidade de origem dos alunos. A escola segue seu caminho, embora ainda com muita dificuldade em apontar um movimento efetivo de concretização da proposta de Educação Inclusa.

Com tudo o que foi exposto, a pesquisa proporcionou compreender que a escola tem sua dinâmica própria e comporta diferenças, apesar da força do ritualismo e dos processos de homogeneização que se instituíram para formar sua ação. Portanto, paralelo ao discurso é possível a incorporação de uma atuação da Gestão que permita a formação de profissionais mais vigilantes em suas práticas, para que sejam o mais inclusivas possíveis, desde que o caráter educativo da Gestão esteja presente. E, a partir do momento em que a cultura de uma escola é uma realidade constituída por aqueles que fazem parte dela, a efetivação de práticas inclusivas tem parcela de responsabilidade no processo que a Gestão desenvolve no espaço que tem sob sua liderança.

Vale ressaltar que ainda existem poucos estudos concernentes à Gestão, sobretudo no contexto da Educação Inclusiva. No entanto, esta tem o papel de viabilizar a proposta na escola como um todo. Não gostaria de finalizar esse estudo com tipologias ou listas de recomendações que parecem implicar o que é necessário aplicar de uma série de "receitas" que facilmente se adaptem à figura dos gestores. Mas, sim com uma proposta de reflexão sobre o papel deste agente no seio da comunidade educativa. Primeiramente, o fato de que cada escola é um organismo vivo, com uma história única. Reconhecer esse fato significa que os gestores deveriam dirigir suas atividades de aperfeiçoamento elaborando suas vias de progresso de sucesso. Além disso, ao fazê-lo, serem sensíveis aos fatores culturais e organizacionais locais, bem como a forma como eles influenciam o modo como a equipe constrói a escola.

Referências Bibliográficas:

AINSCOW, M. *Para o desenvolvimento de Práticas Inclusivas nas Escolas: um guia de gestão.* London, Routledge, 1999.

ALVES, R. *Conserto para corpo e alma.* 5ª ed. Campinas: Papirus, 1998.

ANDRÉ, M. E. A de. Tendências atuais da pesquisa na escola. *Caderno CEDES*, v.18, nº 43, Campinas dez, 1997.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Editora 70, 1977.

_____. *A análise de conteúdo*. Porto Alegre: Sagra, 1996.

BAUMAN, Z. *O mal estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.

_____. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

BECK, U.; GIDDENS, A ; LASH, S. *Modernização Reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

BENEJAM, P. Uma reflexió sobre educació i algunes experiències. In: *Miracles al segle XXI.* Vic: Eumo Editorial, 2005.

BICCA, L. *Racionalidade moderna e subjetividade*. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

BLANCO, L. de M. V. *Falando sobre necessidades educacionais especiais*. Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro/Instituto Helena Antipoff, 2004.

BOOTH, T. & AINSCOW, M. From Them to Us: an International Study of Inclusion in Education. London, Routledge, 1998.

_____. Inclusion and the Four-Nation Project. Conferência apresentada no III North-South Dialogue, Nova Deli, Índia, 2005.

BOURDIEU, P. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial: livro 1/MEC/SEESP – Brasília: a Secretaria, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional da Educação. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília. MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Projeto Escola Viva _ Garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola _ alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília. MEC/SEESP, 2000.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE. Verbete Rio de Janeiro. In www.ibge.gov.br, acessado em 20/04/2007.

BUENO, J.G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, v 3, nº 05, p. 7-25, set/1999.

BUSSMANN, A. C.. O projeto político pedagógico e a gestão da escola, p. 01-09. In: VEIGA, I. P. A (Org.) *Projeto político pedagógico da escola*. Campinas, Papirus, 1995.

CARVALHO, R. E. *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DIAS, V. L. L. *Rompendo a barreira do silêncio: interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2006.

FALEIROS, M.H.S. *A inclusão de alunos com deficiência mental na perspectiva de suas professoras e produções acadêmicas*. São Carlos: UFSCar, 2001.

FERREIRA, A. B. de H. *Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, R. F.; CALVOSO, G. G.; GONZALES, C. B. L. Caminhos da Pesquisa e a Contemporaneidade. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2002, 15(2), p.243-250.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

FREIRE, P. *Política e Educação*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FULLAN, M. G. *Successful School Improvement: the Implementation Perspective and Beyond*. Buckingham, Open University Press, 1992.

GALLO, S. Educação e Interdisciplinariedade. *Revista de Educação*, nº 01. Campinas: SINPRO, 1994.

GIDDENS, A *As consequências da Modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

_____ *Mundo em descontrole*. 4 ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GLAT, R. Inclusão Total: mais uma utopia? *Revista Integração.* Brasília, v.8, nº 20, p.24-29, 1998.

_____. *A integração social dos portadores de deficiências*.3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2004.

_____. & PLESTCH, M.D. O papel da universidade frente às políticas públicas para Educação Inclusiva. *Revista Benjamim Constant*, ano 10, nº29, p.3-8, 2004.

_____; ANTUNES, K. C. V; OLIVEIRA, M. C. & PLETSCH, M. D. *A Educação Especial no Paradigma da Inclusão: a experiência da Rede Pública Municipal de Educação do Rio de Janeiro*. Trabalho apresentado no XIII ENDIPE. Recife, 2006.

_____. & BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação

Inclusiva. In: GLAT, R. (org) *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2007.

GOLDEMBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais***.** Rio de Janeiro: Record, 1998.

GÓMEZ, J.M. Notas sobre multiculturalismo y globalización. *Novamerica*. Rio de Janeiro, nº 77, abril, 1998.

HALL, S. *A identidade cultural na Pós-Modernidade*. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KRAMER, S. (org) *Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação.* São Paulo: Ática, 2005.

LIBÂNEO, J C . *Organização e Gestão da escola: teoria e prática.* Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÜCK, H. *Ação integrada _ Administração, supervisão e orientação educacional.* 17ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

MACHADO, K. da S. A *prática da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em classe regular: um estudo de caso com abordagem etnográfica*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

_____; FONTES, R.; ASSUMPÇÃO, V. & GLAT, R. *Cotidiano escolar; Desafios Didático e Pedagógicos no Processo de Inclusão Educional.* Trabalho apresentado no XIII ENDIPE. Recife, 2006.

MANTOAN, M. T. E. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. *Educação* (PUC/RS). Porto Alegre, v.26, nº 49, p.127-135, 2003.

MARCHESI, A *Qualidade do ensino em tempos de mudança*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: *Atualidades em Educação: Revista INES-ESPAÇO*, nº16, jul/dez, 2001.

MITTLER, P. *Educação Inclusiva: contextos sociais.* Porto alegre: Artmed, 2003.

MORIN, E. *Cultura de massa no Século XXI: neurose*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

NETO, O da C. (2001). O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* Petrópolis, RJ: Vozes.

OLIVEIRA, R. C. *A redefinição da Educação, os novos papéis atribuídos à escola e ao docente na Contemporaneidade.* In www.psicopedagogia.com.br, acessado em 13/02/2007.

PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PLACCO, V.M.N. de & ALMEIDA, L.R. (org) *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

PLETSCH, M D. *O professor itinerante como suporte para Educação Inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. SECRETARIA MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO. Decreto nº 14202 de 18/09/1995: Cargos em Comissão e Funções Gratificadas*,* 1995.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Circular E/DGED nº37, de 13/07/1998. Atribuições do Coordenador Pedagógico, 1998.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Núcleo Curricular Básico – Multieducação, 1996.

RYAN, A *Filosofia das Ciências Sociais.* Rio de Janeiro: Francisco Alves editora, 1977.

SANTOS, N A S. *A perspectiva da inclusão escolar na Educação Infantil de Juiz de Fora - Minas Gerais*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, 2002.

SAVOLAINEN, H; KOKKALA, H & ALASUUTARI, H. *Meeting Special and Diverse Educational Needs: Making Inclusive Education a Reality*. Helsinki: Ministry for Foreign Affairs of Finland, 2000.

SILVA, A C. A *integração da criança com perfil psicótico em uma pré-escola do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UERJ, 1991.

SILVA, T. T. da (org) *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petropólis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

TEZANI, T.C.R. *Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão*. Dissertação de Mestrado, UFSCAR, 2004.

VALLE, L. do. Teoria, Determinação, Complexidade: Desafios da reflexão sobre Educação. *Revista Trabalho, Educação e Saúde, 1 (2)*: 185-201, 2003.

VEIGA-NETO, A J. Cultura, Culturas e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro (RJ), v.23, p.5-15, 2003.

VELHO, G. (org). *Desvio e Divergência: uma crítica da patologia social*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003.

VIANNA, H M. Pesquisa em Educação: a observação. *Série Pesquisa em Educação*, vol. 5 Brasília, DF: Plano, 2003.

XAVIER, K R; SOUSA, L P F de; SANTOS, M P dos & GLAT, R. *Formação de professores na Educação Inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas*. Trabalho apresentado no XIII ENDIPE. Recife, 2006.

WIELEWICKI, V.H.G. A pesquisa etnográfica como construção discursiva. *Acta Scientiarum*, Maringá, 23(1): 27-32, 2001.

ANEXOS

PROFESSORAS E GESTÃO

1. formação
2. tempo de docência
3. tempo na função ou na escola
4. experiência em educação especial

PROFESSORAS

1. Nas entrevistas que fizemos foram apresentadas várias definições de inclusão, sendo:
   "... a oportunidade àqueles que são menos privilegiados ou que têm algum tipo de deficiência, ou não"
   "Colocar um aluno simplesmente numa sala de aula junto com os demais... isso não é inclusão"
   "Inclusão efetivamente é um aluno se sentir plenamente inserido dentro daquele grupo"
   Qual aspecto você destacaria como mais importante dentre o que fora citado?

2. A equipe de professores da sua escola compartilha desse conceito?

3. A equipe de gestão da sua escola compartilha desse conceito?

4. Na entrevista anterior foi relatada a seguinte questão:
"Um aluno que tem uma certa deficiência, ele vê as outras crianças brincando, participando de atividades em conjunto e ela jogadinha, separadinha, lá no cantinho...".
Você vê isso acontecer com freqüência aqui na escola? Que estratégia você poderia apontar para a mudança desse cenário?

5. Outra questão relatada foi:
"... a própria turma de progressão é excluída. São alunos que já vêm de uma diversidade de fracassos...". Isso também é um fato recorrente? Que estratégias você poderia apontar para a mudança desse cenário?

6. Desde que você veio trabalhar nesta escola, sua prática pedagógica se modificou? Sem contar a experiência, que fator contribuiu para essa mudança?

7. Para você, qual a contribuição dos centros de estudos organizados pela escola para sua prática cotidiana?
8. Em relação aos demais alunos da escola, você acha que o gestor pode influenciar na melhoria da integração entre estes e os alunos com necessidades especiais?

GESTÃO

1. Nas entrevistas que fizemos foram apresentadas várias definições de inclusão, sendo:
   "... educação inclusiva é abrir a porta da escola e colocar todo mundo dentro da escola. Isso não é educação inclusiva (...) ele está incluído porque ele participa de tudo, ele acompanha tudo";
   "... a aceitação da diversidade não só dos alunos deficientes".
   Qual aspecto você destacaria como mais importante dentre o que fora citado?

2. A equipe de professores da sua escola compartilha desse conceito?

3. A equipe de gestão da sua escola compartilha desse conceito?

4. Na entrevista anterior foi relatada a seguinte questão:
"Eu não considero que a gente ofereça a ela uma educação inclusiva (...) ela tem uma socialização (...), mas não estamos conseguindo garantir para ela um crescimento significativo no processo de ensino-aprendizagem". Isso é um fato recorrente? Que estratégias, a curto e médio prazo, você poderia apontar para a mudança desse cenário?

5. Na entrevista anterior, também surgiu a seguinte fala:
"... a intervenção é que vai fazer a gente alcançar uma educação realmente inclusiva". O que vocês denominam por intervenção?

6. A palavra SUPORTE apareceu diversas vezes na fala de vocês. Gostaria que vocês definissem melhor essa palavra?

7.

8. "... a direção também atrapalha, impede a inclusão" também foi uma questão levantada. Como isso pode ocorrer?

9. Para você, qual a contribuição dos centros de estudos organizados pela escola para sua prática cotidiana?

10. Falando do papel do gestor, no caso específico dos alunos com necessidades educacionais, de que forma é possível influenciar a prática pedagógica dos professores?

11. Como você vê o relacionamento interpessoal entre os alunos na escola? Como a dinâmica de trabalho da gestão colabora com esse relacionamento?

12. Como você vê o relacionamento interpessoal entre os professores na escola? Como a dinâmica de trabalho da gestão colabora com esse relacionamento?

13. **Sabemos que existem inúmeros fatores que fazem com que os alunos tenham sucesso ou** fracassem na escola _ as diretrizes educacionais e políticas, a organização da escola, a utilização dos recursos. Dentro do espaço que você tem como gestor, dentro das situações relatadas, como é possível organizar o trabalho? Você consegue?

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo