

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROCESSOS INCLUSIVOS**

ANDRÉIA MAFASSIOLI



**O *SENTIDO* DA GESTÃO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS
INCLUSIVOS**

GESTÃO DEMOCRÁTICA × GESTÃO GERENCIALISTA

Estudo de caso de uma escola municipal de Gravataí na elaboração do PDE-Escola

Porto Alegre, 2009

ANDRÉIA MAFASSIOLI

**O SENTIDO DA GESTÃO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS
INCLUSIVOS**

GESTÃO DEMOCRÁTICA × GESTÃO GERENCIALISTA

Estudo de caso de uma escola municipal de Gravataí na elaboração do PDE-Escola

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em educação Especial e Processos Inclusivos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para conclusão do curso de Pós-Graduação em Educação Especial e Processos Inclusivos, sob orientação do Prof^o. Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro.

UFRGS

Porto Alegre, 2009

“A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.”
(LARROSA, 2002)

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Gráfico da evolução da Política de Inclusão nas classes Comum de Ensino Regular. Fonte: seesp@mec.gov.br | 24 |
| Figura 2 - Ilustração elaborada por Hugo Otto Beyer para expressar a evolução no atendimento aos alunos especiais (BEYER, 2006, p. 76)..... | 26 |
| Figura 3 - Ilustração da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na EMEF Osório ramos Corrêa (Data: maio/2009)..... | 28 |
| Figura 4 - Ilustração da inclusão de alunos especiais com acompanhamento de monitoria, EMEF Osório ramos Corrêa (data: maio de 2009) | 28 |
| Figura 5 - Ilustração de uma das rampas de acesso para alunos cadeirantes da EMEF Osório Ramos Corrêa (Data: maio/ 2009)..... | 29 |
| Figura 6 - Ilustração do painel da diversidade na abertura da Jornada Pedagógica da EMEF Osório Ramos Corrêa (data 29/05/09)..... | 34 |
| Figura 7 - Ilustração da atividade de abertura do projeto do 1º trimestre, Escola Osório: espaço social para todos..... | 34 |
| Figura 8 - Ilustração do Show de Talentos realizado na gincana | 34 |
| Figura 9 - Ilustração do Show de Talentos, dança com cadeira de rodas, realizado na gincana da festa junina (data: junho/2009) | 35 |
| Figura 10 e 11 - Ilustrações da nova organização das salas de aula que intencionam maior socialização dos alunos e do jogo de ping-pong no recreio dirigido (data: maio/2009)..... | 35 |
| Figura 12 - Ilustração do Conselho de Classe Participativo realizado na EMEF Osório Ramos Corrêa (data: maio/2009)..... | 35 |
| Figura 13 e 14 - Ilustrações das palestras realizadas na Jornada Pedagógica Educação Inclusiva: desafios e possibilidades realizada pela EMEF Osório Ramos Corrêa (data: 29/05/2009)..... | 36 |
| Figura 15 - Ilustração elaborada pela autora para representar as políticas educacionais do MEC (da esfera macro a micro) - julho/2009 | 52 |

RESUMO

O propósito deste estudo foi de analisar o *sentido* da gestão escolar na construção de processos inclusivos na perspectiva da gestão democrática, problematizando o sentido de gestão gerencialista, verificando as possibilidades e os entraves para colocar em prática o paradigma da educação inclusiva. Serão utilizados, neste trabalho, alguns significados da palavra *sentido*, enfatizando *a direção, a significação e a importância* da gestão democrática na escola como uma das “rampas de acesso” para concretização de processos de ensino e de aprendizagem que contemplem a diversidade, em tempos de ênfase nos modelos de gestão gerencial. Optou-se pela estratégia metodológica de estudo de caso, tomando como estudo as vivências de uma escola municipal de Gravataí referente à gestão e a inclusão, apresentando as contradições presentes frente à elaboração do programa federal PDE-ESCOLA, conceituado como “ferramenta gerencial”, fundamentado por uma lógica de gestão gerencialista. Os procedimentos metodológicos seguiram uma abordagem qualitativa. Observou-se, a partir do aprofundamento teórico, das entrevistas aplicadas e depoimentos coletados que a gestão escolar, no sentido da gestão democrática, mobiliza os diferentes segmentos da comunidade escolar na construção de um projeto de educação para emancipação das pessoas, de forma coletiva, participativa, solidária, com ênfase na qualidade social. Porém, a escola ao adotar uma gestão gerencial, atua como uma empresa, o foco está no lucro, na produtividade, na competição e nesse sentido não contempla a educação inclusiva, pois os alunos que apresentam melhores resultados são mais valorizados. A lógica estabelecida é de eficácia, eficiência e qualidade total. Para colocar em prática uma pedagogia inclusiva, faz-se necessário mobilizar, capacitar e envolver todos os segmentos da comunidade escolar, pais, alunos, professores e funcionários envolvidos e atuantes na construção de processos inclusivos para além dos muros da escola. Neste sentido, a escola inclusiva é aquela que abre espaço à participação, onde as diferenças, os preconceitos, as idéias são colocadas por diferentes pontos de vista, promovendo processos de ensino e de aprendizagem, permitindo que todos os alunos do ambiente escolar sejam atendidos em suas necessidades educacionais específicas, sendo estas temporárias ou permanentes. É preciso inovar e inventar uma escola que rompa com o pensamento cartesiano do iluminismo causador das profundas cisões sujeito e objeto, corpo e mente, ciência e natureza, separando o que não podia ser separado, resultando num cotidiano escolar excludente e massificador que nega, ainda hoje, as diferenças, a criatividade, o corpo em privilegio da razão. Portanto, é urgente pensar e construir uma escola pública diferente, democrática, com tempos e espaços de ensino, de aprendizagem e de reflexão diferenciados e com recursos suficientes.

Palavras-chave: direito à educação - educação inclusiva - gestão escolar - gestão democrática - gestão gerencialista

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 8 |
| 1. CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO | 11 |
| 1.1 A ESCOLHA DO TEMA | 12 |
| 1.2. CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: | 14 |
| 1.2.1 AS QUESTÕES, OS OBJETIVOS, OS FUNDAMENTOS | 14 |
| 2. CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO SENTIDO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA | 17 |
| 2.1. AVANÇOS LEGAIS: Conquistas no direito à educação | 17 |
| 2.2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NESTE CONTEXTO | 22 |
| 2.3. A ESCOLA OSÓRIO RAMOS CORRÊA NESTE CONTEXTO | 27 |
| 3. GESTÃO ESCOLAR, QUAL O SENTIDO PROMOVE A INCLUSÃO? | 39 |
| 3.1. O SENTIDO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA | 40 |
| 3.2. O SENTIDO DA GESTÃO GERENCIALISTA | 44 |
| 4. ESTUDO DE CASO: A ELABORAÇÃO DO PDE-ESCOLA E A GESTÃO DEMOCRÁTICA PARA UM COTIDIANO ESCOLAR INCLUSIVO..... | 49 |
| 4.1. A ORIGEM DO PDE-ESCOLA..... | 49 |
| 4.1.1. O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (PDE/MEC) E O PDE- ESCOLA | 50 |
| 4.1.1.1. O PLANO DE METAS COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO E O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) | 52 |
| 4.2. O PDE-ESCOLA, FERRAMENTA GERENCIALISTA, TRANSFORMADA PELA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS INCLUSIVOS | 53 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 57 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 61 |
| ANEXOS | 65 |
| APÊNDICES | 78 |

SIGLAS E ABREVIATURAS

BPC – Benefício de Prestação Continuada

CEB – Conselho da Educação Básica

CEREJA – Centro Regional de Educação de Jovens e Adultos

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

FUNDEB – Fundo de Educação Básica

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PAR – Plano de Ações Articuladas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDE-ESCOLA – Plano de Desenvolvimento da Escola

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEESP – Secretaria da Educação Especial

SMED – Secretaria Municipal de Educação

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um dos temas mais desafiadores no atual contexto educacional brasileiro. Não se apresenta como uma proposta ou uma escolha a ser feita pelos sistemas de ensino. Constitui um paradigma educacional que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, amparado pela legislação nacional. Este paradigma é oriundo do desenvolvimento de estudos no campo da educação e na defesa dos direitos humanos que vêm modificando os conceitos, as legislações e as práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação de ensino regular e especial.

Portanto, este é um caminho sem volta a ser trilhado pelas instituições de ensino públicas, porém um caminho tenso, desafiador, que provoca muitas resistências, devido à cultura escolar estabelecida estruturada para receber alunos comportados, “normais”, com habilidades para cópia, que não questionem, não tenham deficiências e estejam prontos para aprender. Aqueles que não aprendem e não se comportam reprovam. A culpa é dos alunos, da família, do sistema, dos outros.

Essa cultura escolar excludente e padronizada é problematizada neste trabalho. Defende-se a idéia de que para implantar um novo paradigma educacional, a educação inclusiva, na perspectiva de construir processos inclusivos que contemplem a todos os alunos, é necessária colocar em prática uma gestão escolar no *sentido* da gestão democrática. Para isso tomaremos como referência as vivências de uma escola pública municipal.

A escolha do título “O sentido da gestão escolar na construção de processos inclusivos” tem a intenção de provocar a reflexão, indicando mais de um significado para a palavra *sentido*¹. Segundo o *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* esta palavra possui várias definições.

¹ Muitas vezes não vemos sentido no que estamos ensinando. E nossos alunos também não vêem sentido no que estão aprendendo. Numa época de incertezas, de perplexidades, de transição, esse profissional deve construir sentido com seus alunos. O processo ensino / aprendizagem deve ter sentido para o projeto de ambos para que seja um projeto verdadeiramente educativo. O grande mal-estar de muitos de nossos educadores e de nossas escolas está no “viver sem sentido” do que estão fazendo. O ato educativo está essencialmente ligado ao viver com sentido, à impregnação de sentido para nossas vidas, (Gadotti,)

João Francisco Duarte Júnior (2001) no livro “O sentido dos sentidos”, destaca que “esta notável palavra em português que, beirando ao poético, possibilita uma variada gama de significados”. Este autor apresenta, entre tantos, cinco significados. O primeiro refere-se ao uso do termo para denotar consciência, como em “perdi os sentidos”. O segundo indica uma lógica, uma razão de ser: “qual o sentido disso?” O terceiro, diz respeito a uma orientação, a uma direção: “em que sentido devo seguir?” E, por fim, o quarto e o quinto remetem a nossa percepção do mundo, numa referência aos “órgãos do sentido” e também àquela faculdade que aponta uma intuitiva capacidade de conhecer.

Utilizam-se, neste trabalho, alguns significados desta palavra, enfatizando *a direção, a significação e a importância* da gestão democrática na escola para promoção de processos inclusivos em tempos de ênfase nos modelos de gestão gerencial.

A proposta desta monografia está estruturada em cinco capítulos. No primeiro, apresentam-se os caminhos da investigação explicitando-se a metodologia de estudo, o processo de construção do tema, as questões de pesquisa, os objetivos e os fundamentos teóricos do trabalho.

No segundo capítulo do texto, contextualiza-se a educação inclusiva no sentido da gestão democrática, destacando os avanços legais e as condições para construção de processos pedagógicos inclusivos, situando a Educação Especial e as vivências da escola estudada neste contexto.

No terceiro capítulo, descreve-se inicialmente sobre a gestão escolar, problematizando sobre qual sentido (direção, importância e significação) promove à inclusão, a partir da diferenciação de sentidos distintos de atuação na gestão de uma escola. Discute-se o sentido da gestão democrática como alternativa para construção de processos inclusivos, a concepção e os conceitos de participação, autonomia, dialogicidade e descentralização presentes neste processo. Problematiza-se o sentido da gestão gerencial, seus pressupostos e as técnicas e instrumentos da empresa adotados pelas escolas em seus fazeres cotidianos, pois esse modelo de gestão escolar se contrapõe aos princípios da educação inclusiva pela lógica da eficácia e da eficiência que estimula a competição, o individualismo, ou seja, não há espaço para todos.

No quarto capítulo, aprofunda-se o estudo de caso referente à elaboração da “ferramenta gerencial” PDE-ESCOLA em uma escola municipal de Gravataí e sua relação

com a gestão democrática para um cotidiano escolar inclusivo, a origem deste plano, situando-o nas políticas educacionais do MEC, entre elas, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Compromisso Todos pela Educação, o Plano de Ações Articuladas (PAR) até a organização do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola). Discute-se a concepção de educação, princípios e fundamentos; a forma de participação no processo; as contribuições ou impeditivos desta política na construção de processos inclusivos que garantam o direito à educação para todos.

Nas considerações finais, são retomadas as discussões levantadas no texto, apresentam-se algumas idéias e questões consideradas relevantes no trabalho, a partir do estudo de caso e indicam-se, sem a intenção de concluir, mas de provocar mais reflexões, as condições necessárias para o fortalecimento do sentido da gestão democrática na escola para promover a educação numa perspectiva inclusiva.

1. CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

O debate sobre a inclusão dos alunos e alunas, historicamente excluídos, nas escolas públicas tem ocupado lugar de destaque nos últimos anos. Neste contexto, cabe aos gestores em três dimensões da gestão² – a gestão educacional, a gestão escolar e a gestão democrática - a elaboração e implementação de políticas³ públicas que atendam esta diversidade.

O tema objeto deste trabalho comporta várias aproximações. Dentre as alternativas possíveis, explora-se com maior profundidade a dimensão da gestão escolar. Esta não tem um sentido único de atuação. As práticas dos gestores escolares são embasadas por diferentes ideologias. Há gestores que desempenham suas funções num sentido autocrático, outros num sentido democrático e, nos últimos anos, as escolas públicas tem sido invadidas pelo sentido do “novo gerenciamento educativo” (LAVAL, 2004).

Pretende-se, nesta monografia, aprofundar sobre qual sentido, direção, trilha percorrida por aqueles que compõem a gestão escolar, possibilita a construção de processos inclusivos. Enfatiza-se a gestão democrática como alavanca destes processos e problematiza-se a gestão gerencialista que inviabiliza a educação inclusiva.

Nesta investigação apresenta-se, problematiza-se e discute-se estratégias de gestão que provocam mudanças na cultura escolar homogeneizante e excludente em vigor. A ação de uma gestão escolar democrática, participativa e comprometida foi defendida como uma das “rampas de acesso” para concretização de processos de ensino e de aprendizagem que contemplem a diversidade. Foram aprofundados conceitos e pressupostos teóricos deste modelo de gestão escolar, apresentando as contradições presentes frente à elaboração e

² As políticas que traduzem as intenções do Poder Público, ao serem transformadas em práticas se materializam na gestão. A gestão pública é integrada por três dimensões: o valor público, as condições de implementação e as condições políticas. O valor público dá conta da intencionalidade das políticas, uma vez concebidas, são operacionalizadas através de ações que concretizam a gestão. As condições de implementação e as condições políticas, por serem territórios por excelência da prática, costumam ser aspectos negligenciados pelos teóricos. São eles, porém, que asseguram a sustentabilidade dos valores e a sua tradução em políticas. Por melhores e mais nobres que sejam as intenções de qualquer gestor ou gestora, suas idéias precisam ser viáveis (condições de implementação) e aceitáveis (condições políticas). (VIEIRA, 2006, pg. 580)

³ Enquanto processo(s) social (is), construído(s) historicamente, a(s) política(s) configura(m)-se como um complexo contraditório de condições históricas que implicam um movimento de ida e volta entre as forças sociais em disputa (CURY, 2001). Não por acaso já se disse que é preciso captá-la(s) em sentido mais amplo, como um processo mais que um produto, envolvendo negociação, contestação ou mesmo luta entre diferentes grupos não envolvidos diretamente na elaboração oficial e legislação (OZGA, 2000).

implementação do programa federal PDE-Escola, conceituado como “ferramenta gerencial”, fundamentado por uma lógica de gestão gerencialista.

Os caminhos dessa investigação intencionaram estimular o debate acerca do sentido dado pela gestão escolar frente aos desafios da inclusão, problematizando as práticas escolares, o modelo de gestão, sem a intenção de dar respostas, mas de provocar reflexões direcionadas para quebra de paradigma pela garantia do preceito constitucional “a educação é um direito de todos.”

1.1. A ESCOLHA DO TEMA

A escolha pelo tema desta monografia está relacionada à minha trajetória profissional e acadêmica e as experiências acumuladas nessa trajetória. Experiências não solitárias, pois se deram no encontro com outros, movidos pela paixão, pelos desejos, medos e utopias.

Paixão pela educação popular que democratiza o acesso, a gestão e o conhecimento em defesa de uma escola pública com qualidade social⁴, oportunizando a ‘todos’, de forma solidária, laica, não excludente, não discriminatória, uma educação que acredita na vida e forma os sujeitos para um mundo melhor.

Os desejos levam-nos a lutar contra todo tipo de discriminação, injustiça e exclusão que muitos alunos e alunas sofrem cotidianamente nas escolas, por não estarem de acordo com os padrões estabelecidos na cultura escolar, reprodutora da ordem social.

Os medos são oriundos da sensação de impotência frente aos imensos desafios cotidianos que os educadores das escolas públicas enfrentam ao desempenhar suas funções, entre eles, baixos salários, falta de recursos, individualismo desvalorização, solidão.

A utopia, segundo Paro (2005), “significa o lugar que não existe. Não quer dizer que não possa vir a existir”. Essa utopia move-nos a lutar pela construção de escolas inclusivas que trabalhem e aprendam com as diferenças, respeitando a vida em suas diferentes

⁴Refiro-me a uma qualidade que vá além dos padrões exigidos pelo *mercado*, uma qualidade comprometida com a vida, não somente dos humanos, mas de todas as espécies existentes no planeta. A qualidade social da educação passa obrigatoriamente pelas condições de acesso dos educandos e a sua permanência, com sucesso, na escola.

manifestações. Porém, essas possibilidades se confrontam diretamente com uma cultura escolar homogeneizante e meritocrática.

Infelizmente, a escola que temos hoje, com práticas e estrutura seculares, reproduz e mantém o sistema capitalista vigente. Os processos fragmentados e as relações individualizadas promovem exclusões, questionam as diferenças, exigindo a padronização e levando muitos alunos ao fracasso escolar.

Deste modo, é urgente a reflexão sobre os sentidos da educação. Faz-se necessário pensar e construir, com outras pessoas na escola, um projeto político pedagógico (PPP) emancipador que viabiliza processos inclusivos para todos os alunos. Como afirma Maria Luiza Xavier:

É preciso incluir, no debate, princípios e práticas de um processo de inclusão social não homogeneizante que, além de garantir o acesso à escola, considere a diversidade humana, social, cultural, econômica, das crianças e jovens que estão hoje na escola, muito dos quais pertencentes aos grupos historicamente excluídos. Ao falar de tais grupos, estão sendo referidas as questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, que se entrelaçam na vida social dos pobres, das mulheres, dos afro-descendentes, dos indígenas, dos alunos com de necessidades educacionais especiais, das populações do campo, dos grupos de diferentes orientações sexuais, dos sujeitos albergados, daqueles em situação de rua, em privação de liberdade, enfim de todos e todas que compõem o mosaico que é a sociedade brasileira e que começa a ser visibilizado pelas políticas públicas. Isto implica construir, no âmbito das políticas públicas e das práticas educacionais, o acesso dessas populações a um conjunto de saberes, produzidos pela humanidade ao longo da história que lhes permita compreender o presente e, nele, intervir, produzindo novas propostas capazes de reinventar e reencantar o mundo onde estão inseridos (2008).

Para construir o acesso dessas populações a esse conjunto de saberes é necessário colocar em prática na escola os princípios da gestão democrática. Para aprofundar estas idéias tomei como estudo de caso as experiências de uma escola pública de Gravataí.

Trabalhei nesta escola entre os anos de 1997 a 2000, exercendo a função de supervisora escolar. Retornei agora, dez anos depois, convidada para compor a equipe de uma nova gestão escolar, eleita recentemente pelos diferentes segmentos da comunidade escolar, numa perspectiva de atuação democrática. Esta nova gestão, formada por professores que estavam em sala de aula há muitos anos, decidiu se candidatar para propor um projeto diferente de escola.

Ao refletir sobre o que mudou nesta escola, passados todos estes anos, por meio de observações diretas, depoimentos e dos questionários aplicados foi evidenciado: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (deficiências físicas, mentais e transtornos de comportamento, muitos sem diagnóstico) e mudanças estruturais, tais como rampas de acesso, uma quadra de esportes e um laboratório de informática com equipamentos sucateados.

Em relação às questões pedagógicas tudo permanece como há dez anos. Tempo escolar rígido (períodos de 45 minutos), organização seriada, por disciplinas, inexistência de reuniões pedagógicas, fragmentação. Os profissionais da escola estão cansados, desmotivados e solitários, agindo de forma totalmente individualizada. Muitos não tem conhecimento do PPP e não compreendem a inclusão ou as condições para promover processos inclusivos. Os espaços para a escuta, a reflexão e o planejamento são escassos.

Frente a esta realidade o tema proposto, nesta monografia, analisou este novo sentido dado pela gestão desta escola, verificando as mudanças estruturais e culturais necessárias para colocar em prática a educação inclusiva. Foi analisado, também, o processo de construção do PDE-Escola (programa implantado pelo MEC) neste contexto, bem como, as estratégias de mobilização dos diferentes segmentos dessa comunidade escolar para o fortalecimento de um projeto de educação voltado para a emancipação das pessoas.

1.2. CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS:

1.2.1 AS QUESTÕES, OS OBJETIVOS, OS FUNDAMENTOS

Para realizar esta investigação foi utilizada a estratégia metodológica estudo de caso proposta, entre outros autores, por Robert Yin. De acordo com este autor “o método de estudo de caso facilita a compreensão de fenômenos sociais complexos e permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real, tais como: ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos e em geral se aplica em diferentes áreas do conhecimento” (2005, p. 20).

Os procedimentos metodológicos, para a imersão nas práticas cotidianas da escola estudada, seguiram uma abordagem qualitativa⁵. O estudo se deu a partir das seguintes questões: Quais mudanças estruturais e da cultura escolar possibilitam a educação inclusiva? Que sentido (direção, significado e importância) a gestão escolar deverá tomar para construir processos inclusivos? Como mobilizar os segmentos da comunidade escolar para o fortalecimento de um projeto de educação voltado para emancipação das pessoas? De que maneira o sentido da gestão democrática na escola, poderá utilizar o programa federal PDE-Escola (baseado no sentido da gestão gerencialista) para construção de processos inclusivos? Estas questões, entre outras que nos desafiam, foram debatidas neste trabalho.

O objetivo central do presente trabalho foi de analisar o *sentido* da gestão escolar na construção de processos inclusivos na perspectiva da gestão democrática, problematizando o sentido de gestão gerencialista, verificando as possibilidades e os entraves para colocar em prática o paradigma da educação inclusiva. Foi discutido, através de objetivos mais específicos, a concepção e os conceitos norteadores do princípio da gestão democrática, descrevem-se, também, os pressupostos e as condições necessárias para a construção de processos inclusivos na escola pública, propondo-se mudanças na estrutura e na cultura escolar. Por fim, problematiza-se o modelo de gestão gerencial presente no programa federal PDE-Escola e suas contradições frente aos desafios da inclusão.

As questões, os objetivos e os fundamentos desta pesquisa foram discutidos a partir dos desafios cotidianos de uma escola pública municipal de Gravataí para garantir o direito à educação aos alunos e alunas excluídos dentro e fora do sistema escolar. Somente mudanças físicas e estruturais, como a construção de ‘rampas de acesso’ são suficientes?

Tradicionalmente, escola boa é aquela que ensina, mas de uma forma particular: ensina o mesmo conteúdo, da mesma maneira, no mesmo segmento de tempo, apresentando um “produto” homogêneo. Parte do pressuposto que há um conhecimento neutro, com reconhecimento universal, a ser transmitido, bem como um modelo comportamental ideal. Os

⁵ A opção por uma abordagem qualitativa deve ter como principal fundamento a crença de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito; portanto, uma conexão entre a realidade cósmica e o homem, entre a objetividade e a subjetividade. Ou, mais precisamente, na abordagem qualitativa, o pesquisador(a) deve ser alguém que tenta interpretar a realidade dentro de uma visão complexa, holística e sistêmica. Esse tipo de postura se fundamenta no novo paradigma de ciência contemporânea, oposto ao antigo paradigma, que preconizava a verdade absoluta das coisas. (Oliveira, 2008, p. 60)

aprendizes considerados aptos são os capazes de adequar-se a esse modelo. Aqueles que não conseguem, devem ser reprovados, para que repitam a mesma fração de saberes. Esse modelo certamente não contempla a educação inclusiva, ao contrário, tem servido para exclusão de uma maioria da população do acesso à escolarização e ao conhecimento.

A escola, historicamente, caracterizou-se pela visão de educação que delimita a escolarização⁶ como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola, naturalizando o fracasso escolar.

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania, fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, este modelo tradicional de educação escolar, que distingue os alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e lingüísticas, entre outras, tem sido problematizado.

Embora tenhamos avançado muito na promulgação de leis e diretrizes políticas e pedagógicas, existem inúmeras barreiras que impedem que a educação inclusiva se torne realidade no cotidiano das escolas públicas. O momento atual é de ruptura com um modelo de educação tradicional, segregado e excludente. As políticas de inclusão têm causado medo, resistência, ansiedade e angústia que devem ser expressas e refletidas, pois é a partir dos conflitos e da crise que podemos avançar na construção de alternativas.

Porém, para construção de sistemas educacionais inclusivos, é necessária uma mudança estrutural e cultural da escola. Essas mudanças estão diretamente relacionadas ao modelo de gestão estabelecido pelas pessoas que conduzem a implementação de processos pedagógicos inclusivos na escola e nas instituições educacionais que estão acima das escolas (SMED, MEC) na condução das políticas públicas de educação.

⁶ O fenômeno social da escolarização na sociedade contemporânea é analisado e criticado com maior significação e implicações desde o momento em que se configurou como um projeto político orientado para sua universalização. Sabemos que até o século XIX esta universalização não se efetivou, não só porque as vozes conservadoras a condenavam, como, também, por representar uma ameaça de transformação social, afinal “quem iria querer ser agricultor depois de conhecer as boas letras”. A par desta posição a escolarização entre os séculos XV – XVIII estava orientada pela homogeneização do público escolar. (Ribeiro, 2006, p. 54)

2. CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO SENTIDO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

O paradigma da educação inclusiva evoluiu como conceito e proposta institucional ao longo dos anos 90, particularmente com os avanços provocados por dois encontros internacionais, que marcaram as discussões correspondentes. Estes encontros foram a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 (Jomtien / Tailândia), e a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994 (Salamanca / Espanha) de onde se originou o importante documento a Declaração de Salamanca⁷.

Este documento apresenta a educação inclusiva como princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, conjugando igualdade e diferença como valores indissociáveis e avançou em relação à idéia de igualdade ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Uma das idéias centrais desta declaração “estabelece como princípio que as escolas do ensino regular devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, das que vivem nas ruas ou que trabalham das superdotadas, em desvantagem social e das que apresentam diferenças lingüísticas, étnicas ou culturais.”

O movimento mundial em defesa da inclusão é uma ação política, social, cultural e pedagógica que intenciona garantir o direito de todos os alunos, independente de suas dificuldades, de conviverem, participando e aprendendo nas diferenças, sem nenhum tipo de discriminação. A partir da Declaração de Salamanca outros avanços de ordem legal foram desencadeados na perspectiva de ampliar o paradigma da educação inclusiva.

2.1. AVANÇOS LEGAIS: conquistas no direito à educação

⁷ (...) no texto da Declaração, parece não haver dúvidas de que os sujeitos da inclusão são todos: os que nunca estiveram em escolas, os que lá estão e experimentam discriminações, os que não recebem as respostas educativas que atendam às suas necessidades, os que enfrentam barreiras para a aprendizagem e para a participação, os que são vítimas das práticas elitistas e injustas de nossa sociedade, as que apresentam condutas típicas de síndromes neurológicas, psiquiátricas ou com quadros psicológicos graves, além das superdotadas/com altas habilidades, os que se evadem precocemente e, obviamente, as pessoas em situação de deficiência, também. (Carvalho, 2005)

O reordenamento constitucional, legal e institucional, empreendido pela abertura política na década de 1980, possibilitou muitos avanços em relação à inclusão, apontando novas formas de participação e o reconhecimento dos princípios e direitos da plena cidadania.

A Constituição Federal de 1988, estabelece como um dos objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (CF, artigo 3º, inciso IV). Declara que “a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF, artigo 205). No artigo 206, inciso I, indica a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, “a oferta do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (CF, artigo 208, inciso III).

Os avanços legais na garantia dos direitos, superação dos preconceitos e na igualdade de condições de acesso à escola, são evidentes no texto constitucional. A efetivação desses direitos forma o cidadão. A esse respeito, acrescenta BOBBIO (1992, p.75):

Não existe atualmente nenhuma carta de direitos, para darmos um exemplo convincente, que não reconheça o direito à instrução – crescente, de resto, de sociedade para sociedade – primeiro elementar, depois secundário, e pouco a pouco até mesmo universitário.

Ainda, em relação à consagração dos direitos este autor afirma:

É com o nascimento do Estado de direitos que ocorre a passagem final do ponto de vista do príncipe para o ponto de vista dos cidadãos. No Estado despótico, os indivíduos singulares só têm deveres e não direitos. No Estado absoluto, os indivíduos possuem, em relação ao soberano, direitos privados. No Estado Direito, o indivíduo tem, em face do Estado, não só direitos privados, mas também direitos públicos. O Estado dos Direitos é o Estado dos cidadãos. (BOBBIO, 1992, p. 61)

Passados vinte anos da promulgação da Carta Magna, muitos brasileiros, ainda, não exercem com dignidade sua cidadania. O desafio cotidiano é superar a distância entre o Brasil legal e o Brasil real. Nesse sentido ampliar os anos de escolarização, ofertando uma educação

de qualidade nas escolas públicas torna-se a grande tarefa dos gestores públicos nas diferentes esferas de governo no campo da educação. Nas palavras de CURY:

A declaração e a efetivação desse direito tornam-se imprescindíveis no caso de países, como o Brasil, com forte tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social. Por isso, declarar e assegurar é mais do que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança deste direito quando ele não é respeitado. (CURY, 2002, p. 259)

No entanto, não há como negar as conquistas na ampliação do acesso ao ensino fundamental, para os alunos em vulnerabilidade social e para os alunos com necessidades educacionais especiais, em classes regulares de ensino das escolas públicas. A partir da década de 90, ocorreu uma mudança significativa nas características da população estudantil. Muitos estão na escola para não perderem a bolsa-família, outros obrigados pelo Conselho Tutelar.

Neste contexto, as instituições públicas de ensino do país, transformaram-se em grandes mosaicos. Os excluídos, os diferentes, os especiais estão nas salas de aula e muitos professores e escolas ainda não modificaram suas práticas para atender com qualidade esta diversidade. A mudança no público que frequenta as escolas deve-se a continuidade dos avanços legais, entre eles a criação do ECA.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), implantado em 1990, reforça o texto supracitado na Carta Magna, ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (ECA, artigo 55). Na mesma década a Conferência Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca de 1994, passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. Nossa política passa a ser vinculada a acordos internacionais (FMI, Banco Mundial), que só garantiriam financiamento se o país apontasse diretrizes para inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE).

O direito de ser reconhecido como cidadão é uma luta de todos interessados em um mundo mais justo e digno e neste sentido as pessoas com NEE, amparadas pelo novo contexto de discussão e pelos documentos legais obtiveram mais conquistas no ano de 1996, com a

promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei n.º 9.394/96).

A nova LDB preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado (LDB artigo 24, inciso V) e indicam oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (LDB, artigo 37).

Em 2001, são promulgadas as *Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica* que orienta os sistemas de ensino a matricular todos os alunos, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado no mesmo ano, com vigência por dez anos, também indicou a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana.

A Lei nº 10.436/02, reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

A Portaria nº 2.678/02, aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2003, o MEC cria o *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, que promove um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade.

Em 2004, o Ministério Público Federal divulga o documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.

Em 2007, no contexto com o Plano de Aceleração do Crescimento - PAC, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado.

No documento Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, publicado pelo Ministério da Educação, é reafirmada a visão sistêmica da educação que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial:

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação

não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (2007, p. 09).

O Decreto nº 6.094/2007, estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

O Ministério da Educação, no ano de 2008, através da Secretaria de Educação Especial, apresentou o importante documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, visando constituir políticas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

E, mais recentemente, no ano de 2009, os estados e municípios brasileiros estão promovendo debates envolvendo todos os níveis, etapas e modalidades de ensino em um fórum de mobilização nacional pela qualidade e valorização da educação com a participação de amplos segmentos educacionais e sociais a serem encaminhadas para a Conferência Nacional de Educação⁸ - CONAE - que acontecerá no ano de 2010, em Brasília, com o tema “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação.” Este documento propõe pensar em políticas públicas que concorram para a **justiça social, educação e trabalho, considerando a inclusão, a diversidade e a igualdade** de forma concreta e radical. Em relação à Educação Especial apresenta diretrizes específicas a serem discutidas e praticadas em cada sistema de ensino. Entre elas indica a necessidade de “garantir as condições políticas, pedagógicas, e financeiras, para uma Política Nacional de Educação Especial Inclusiva” (anexo A).

2.2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NESTE CONTEXTO

A história da educação especial, em diferentes períodos, revela práticas perversas que marcaram profundamente a vida dos sujeitos que apresentavam algum tipo de deficiência.

⁸ Segundo expresso no documento referência a CONAE 2010 será um importante espaço democrático para a construção de diretrizes para a política nacional de educação e dos seus marcos regulatórios, na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade. (documento da CONAE 2010, 2009, p. 03)

Muitos acabavam por serem abandonados e até mesmo, na maioria das vezes, mortos por seus próprios familiares. Não estavam dentro do “padrão de normalidade” considerado para a época. Já, aqueles indivíduos que não possuíam uma deficiência tão exposta fisicamente, como a mental, por exemplo, tinham a oportunidade de sobrevivência, embora permanecessem confinados em suas próprias casas, sob os cuidados constantes de seus familiares, sem a oportunidade de convívio com a comunidade da qual faziam parte.

Em um período histórico posterior, com a expansão do Cristianismo, os sujeitos portadores de deficiência passam a ser considerados ‘pessoas’ e, também, dotados de alma. Portanto, para não contrariar a doutrina cristã, deixam de ser abandonados ou eliminados, mas passam a ser confinados em asilos e hospitais psiquiátricos. E, mesmo nesta época, continuam sendo separados da vida em comunidade.

Em seguida a este processo, com a sociedade um pouco mais aberta à compreensão acerca dessa questão e com a expansão das escolas públicas comuns, iniciou-se então o processo de *integração* desses indivíduos nas comunidades. Os mesmos têm a oportunidade de freqüentar escolas especiais e até mesmo escolas regulares de ensino. As classes especiais ficavam nos fundos das escolas e destinavam-se basicamente às crianças de grupos minoritários e economicamente desfavorecidos, como negros, índios e pessoas com deficiências.

Durante o século XX, iniciam-se também movimentos organizados pelos pais dos sujeitos com deficiência, pela ampliação dos atendimentos prestados até então e, também, pela possibilidade de inserção de seus filhos nas comunidades.

Muitas foram às lutas para estabelecer na contemporaneidade a educação inclusiva. O movimento mundial pela inclusão, desencadeado em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, possibilita na atualidade o acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais às classes regulares de ensino e devido aos estudos e avanços na concepção de educação e do atendimento aos alunos especiais a modalidade de educação especial assume nova configuração.

No Brasil esta modalidade de ensino caracterizou-se pelo isolamento e segregação dos alunos, atendendo a uma pequena camada da população, conforme destacado por Baptista

(2006, p. 25) “pela análise de Silva (2003) ao comparar os percentuais de atendimento em educação especial com o total de pessoas que “em tese” necessitariam de atendimento educacional especializado, em três momentos diferentes da vida recente de nosso país: 1974, 1994 e 2001. Tais percentuais encontram-se em torno de 1 a 2 %.”

Esse quadro negativo do atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais passou a se modificar, no ano de 2001, a partir da nova diretriz anunciada pela Resolução 02/2001 CEB/CNE, indicando o atendimento dos alunos da educação especial em classes regulares de ensino. Estes avanços das políticas públicas de educação especial no Brasil levaram a um aumento significativo deste atendimento.

Os resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2008, indicam um crescimento significativo nas matrículas da educação especial nas classes comuns do ensino regular. O índice de matriculados passou de 46,8% do total de alunos com deficiência, em 2007, para 54% no ano passado. Estão em classes comuns 375.772 estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, conforme gráfico disponibilizado no site do MEC/SEESP⁹:

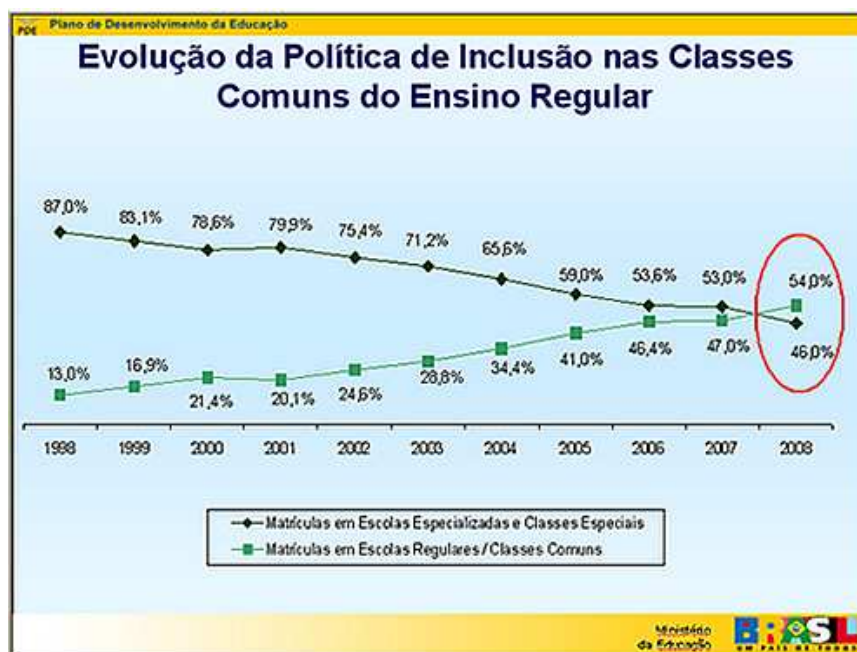


Figura 1 - Gráfico da evolução da Política de Inclusão nas classes Comum de Ensino Regular. Fonte: seesp@mec.gov.br

⁹ Endereço eletrônico: www.mec.gov.br

A Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC, visando ampliar e qualificar a política de inclusão, desenvolve programas, projetos e ações a fim de implementar no país a Política Nacional de Educação Especial. A partir da nova política, os alunos considerados como público alvo da educação especial são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades, também conhecida como superdotação.

Dentre as ações desenvolvidas pela SEESP, está o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino para a oferta e garantia de atendimento educacional especializado, complementar à escolarização. Para apoiar os sistemas de ensino, a secretaria desenvolve programas de formação continuada de professores na educação especial - presencialmente e a distância -, programa de implantação de salas de recursos multifuncionais, programa escola acessível (adequação de prédios escolares para a acessibilidade), programa BPC na Escola e programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, que forma gestores e educadores para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos. (fonte: seesp@mec.gov.br)

No entanto, essas iniciativas do MEC ainda não atingiram há muitos estados e municípios brasileiros e as escolas enfrentam desafios cotidianos para garantir de fato a inclusão. Em concordância com Hugo Otto Beyer:

O desafio é construir e por em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. Ao contrário, pondo em andamento na comunidade escolar, uma conscientização crescente dos direitos de cada um. (2006, p. 76)

Para colocar em prática esta pedagogia diferenciada na escola faz-se necessário mobilizar, capacitar e envolver todos os segmentos da comunidade escolar, pais, alunos, professores e funcionários participativos e atuantes na construção de processos inclusivos para além dos muros da escola. Conforme expressa Beyer (2006, p. 79) “o conceito de inclusão se dilata, do espaço escolar para o espaço social mais amplo, em que as dimensões do trabalho, da vida comunitária, do lazer, e da vida afetiva das pessoas com necessidades especiais sejam igualmente envolvidas.”

Na figura a seguir este autor demonstra a evolução no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, explicitando a partir das categorias exclusão, separação, integração e inclusão como estes alunos se situam nos sistema escolar.

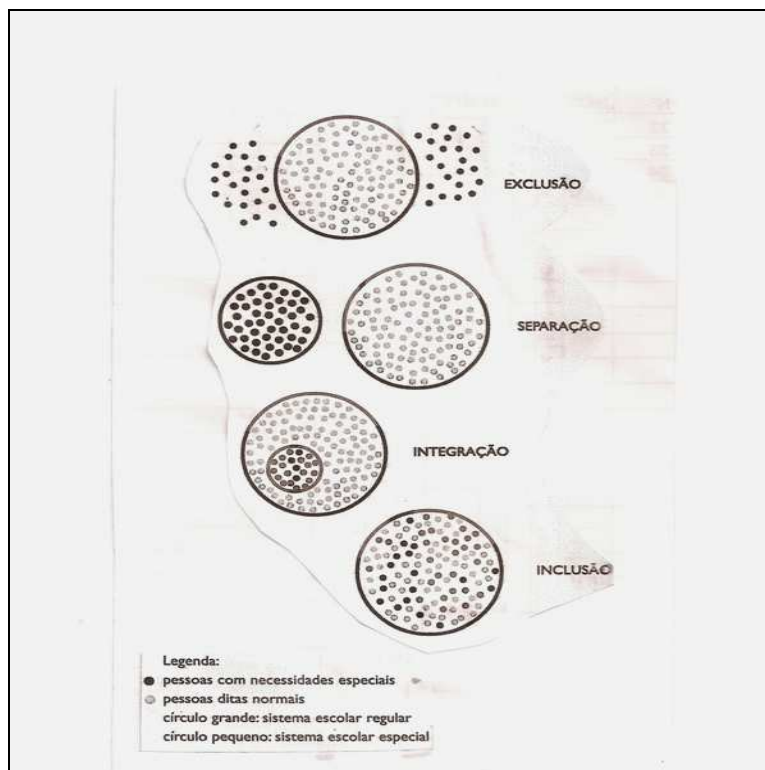


Figura 2 - ilustração elaborada por Hugo Otto Beyer para expressar a evolução no atendimento aos alunos especiais (BEYER, 2006, p. 76)

Essa ilustração nos provoca e nos faz refletir sobre qual categoria se encontram os alunos com NEE em nossas escolas, estão excluídos, separados, integrados ou incluídos nas classes regulares de ensino?

As diretrizes do MEC referentes à educação inclusiva, nos últimos anos, encaminham mudanças significativas nas instituições de Educação Especial, propondo a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares de ensino, com a proposta de transformar as escolas especiais em Centro de Apoio e suporte para a escola regular.

Seguindo essas orientações, as instituições educacionais de todo o país estão vivenciando a inclusão de alunos “especiais” nas classes regulares de ensino e a transformação das escolas especiais em espaços alternativos para o atendimento a estes

alunos. Porém, este processo não está se dando de forma tranquila, pois muitos educadores, pais e diversos movimentos que representam estes segmentos estão mobilizados contrários a esta política, principalmente aqui no RS.

A resistência às mudanças é causada por vários fatores, entre eles, a não participação dos educadores na formulação das políticas. Conforme destaca Carvalho:

Esses documentos, geralmente, são elaborados em gabinetes, por professores distantes do dia-a-dia das escolas, particularmente as do ensino fundamental. Embora não participem das discussões, serão os professores que estão em sala de aula os que deverão executar as diretrizes que recebem prontas. São essas diretrizes de abrangência nacional a ser implementadas no nosso país de dimensões continentais, no qual as múltiplas as condições de trabalho dos professores nem sempre são consideradas. Cabe lembrar que, para desenvolver suas práticas pedagógicas, muitos dos heróicos educadores brasileiros chegam à escola de barco, outros a cavalo, de charrete, de trem, caminhando léguas a pé, viajando de ônibus, em carros próprios ou por outros meios de transporte que os levam a uma escola pela manhã e, para muitos, a outra escola na parte da tarde ou à noite, para aumentar os magros salários que recebem. Apesar de todas as condições adversas em que o trabalho se desenvolve, costumam ser culpabilizados pela baixa qualidade da educação. É que a cena mudou: o aluno, até então apontado como o responsável solitário pelo insucesso e fracasso da escola, tem sido substituído pelo professor, agora na posição de réu, avaliado em suas ações pedagógicas, mas totalmente dissociadas do conjunto de barreiras de toda a ordem que enfrenta cotidianamente. (R. Edler Carvalho, 2008, p. 22)

Ao abranger a inserção das pessoas com NEE na sala de aula independente do tipo ou da especificação escolar é significativo abordar questões que dizem respeito ao direito de ser escolarizado, portanto o direito de ser diferente na sala de aula. Para isso deve-se ressaltar que a finalidade da educação escolar como ação transformadora coerente com o objetivo de promoção humana deve estar vinculadas com atividades teóricas e práticas adequadas às necessidades de todos.

2.3. A ESCOLA OSÓRIO RAMOS CORRÊA NESTE CONTEXTO

A escola Osório, objeto de estudo deste trabalho, recebe alunos com necessidades educacionais especiais faz alguns anos (figuras 03 e 04), conforme documentado em atas e registros referentes ao número de alunos especiais nos últimos três anos. Neste ano letivo, 2009, os alunos especiais estão presentes em turmas do 1º, 2º anos e da 5ª e 7ª séries. O maior desafio é garantir a aprendizagem de todos. Não somente dos alunos com diagnósticos específicos, mas, também, dos alunos em vulnerabilidade social.



Figura 3 - ilustração da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na EMEF Osório ramos Corrêa (Data: maio de 2009)



Figura 4 - ilustração da inclusão de alunos especiais com acompanhamento de monitoria, EMEF Osório ramos Corrêa (data: maio de 2009)

A partir das observações, depoimentos, conversas e reuniões com os diferentes segmentos da comunidade escolar, verificam-se os avanços e as dificuldades nos processos de inclusão. Os avanços observados foram: contratação de monitoras, por parte da mantenedora, para auxiliar nas salas de aula com alunos cadeirantes (figura 04); construção de várias rampas de acesso aos espaços da escola (figura 05), banheiro adaptado para os alunos com deficiência física; eleição de uma nova direção na gestão escolar voltada para o fortalecimento da gestão democrática e da educação inclusiva na promoção de mais espaços de reflexão e estudo com todos os segmentos da comunidade escolar.



Figura 5 - ilustração de uma das rampas de acesso para alunos cadeirantes da EMEF Osório Ramos Corrêa (Data: maio de 2009)

As maiores dificuldades evidenciadas são decorrentes da inexistência de um trabalho pedagógico voltado para inclusão. Conforme descreveu a diretora desta escola em seu depoimento:

[...] as sucessivas gestões voltadas apenas para os aspectos materiais e que nem desses davam conta satisfatoriamente, foram criando na escola uma cultura de impunidade e desânimo, na medida em que as decisões tomadas nas poucas reuniões que aconteciam jamais eram implementadas, num total desrespeito às pessoas e ao processo democrático e essa insatisfação gerou a proposta de gestão que, no momento, está sendo implementada na escola, uma gestão voltada para o coletivo e a participação, uma gestão que pretende ser democrática, ainda que se saiba da grande dificuldade que isso implica [...] (Depoimento 01, diretora Sílvia)

É importante ressaltar que a atual diretora trabalha nesta escola há 21 anos, em sala de aula, como professora de Língua Portuguesa e passou por várias direções diferentes e, segundo seu depoimento, nenhuma das gestões anteriores avançou num sentido de gestão democrático. Deste modo, é válido ressaltar que quando o gestor escolar não promove espaços de participação, de escuta e de construção coletiva, não há envolvimento, comprometimento e coerência no fazer pedagógico. Isto resulta em processos de ensino e de aprendizagem fragmentados que não contemplam todos os alunos, principalmente aqueles que necessitam de um atendimento mais especializado.

Outros aspectos importantes destacados pela diretora da escola, no depoimento, referindo-se aos desafios para efetivar a educação inclusiva na escola foram:

[...] Na escola Osório, especificamente, os maiores desafios a vencer estão justamente relacionados a isso. Por um lado, há que se buscar formas de motivar professores habituados há anos de “não vai adiantar”, por outro, criar mecanismos que dêem conta de envolver alunos acostumados há anos de “não dá nada” e “ninguém vai prestar atenção ao que eu fizer ou deixar de fazer”.

[...] Outro desafio que se põe é o desafio criado pelas políticas de inclusão que se colocam no momento. A escola precisa dar conta das demandas materiais exigidas por essas políticas, bem como da falta de formação dos docentes para lidar com casos de alunos com deficiências físicas ou mentais e de um desconhecimento geral do que de fato signifique educação inclusiva que, a meu ver, significa tratar as diferenças existentes ente os seres humanos não como fonte de preconceitos, e sim como fator enriquecedor da convivência entre as pessoas, [...] (Depoimento 01, diretora Sílvia)

Neste trecho do depoimento identificam-se alguns fatores da realidade escolar que dificultam a inclusão. Entre eles, a desmotivação dos professores e alunos, as demandas materiais, ou seja, a falta de estrutura física e de recursos específicos para atender as necessidades especiais dos alunos e a falta de estudos e de conhecimentos dos professores sobre a educação inclusiva.

Em outro depoimento coletado a professora, presidente do conselho escolar, destacou sobre a cultura escolar estabelecida que dificulta a inclusão:

[...] é uma cultura escolar, como vou dizer de resistência, de vícios. São vícios as pessoas confundem as relações, comodidade, resistência ao novo, ranços, falta de planejamento, de reuniões. Separação muito grande de grupos são os funcionários, os professores de área, os do currículo, os professores da noite. Parecem várias escolas dentro de uma só. A escola aberta é uma, o CEREJA é outra, o diurno é outra. Os maiores desafios é trazer a comunidade de volta para escola, ou trazer para escola, não sei se algum dia estiveram na escola. Transformar o Osório numa escola só, assegurar reuniões semanais para toda escola não só pro CEREJA. Manter um conselho escolar realmente atuante; funcionar bem todos os setores da escola, bem; pois se um setor não funciona bem as coisas não andam. Por exemplo tem a biblioteca que é um setor importante e não funciona bem, está aberta simplesmente, mas não cumpre o papel que deveria cumprir. O LI não tem monitor, não tem equipamento funcionando, quando tem computador não tem monitor quando tem internet não tem monitor, agora não tem nada [...]. (Depoimento 02, professora Andréa)

Acrescentou, ainda, referindo-se à educação inclusiva:

A educação inclusiva é aquela que consegue trabalhar com o diferente, de forma justa, de forma que estes indivíduos se sintam bem. E aquela que atende a todos. Estes indivíduos são todos que de alguma forma tem dificuldade, porque agora existe uma lei que obriga estes indivíduos ir para escola e escola regular, os deficientes. Mas acredito na inclusão para todos, os de cor diferente, opção sexual, os mais lentos, os mais agitados, o deficiente. (Depoimento 02, professora Andréa)

Verificam-se, neste depoimento, outros fatores presentes no cotidiano escolar que impedem o avanço de processos inclusivos. A separação e falta de comunicação entre os diferentes segmentos da escola, a diferenciação de trabalho em cada turno de funcionamento “parece várias escolas dentro de uma só”. Isso confirma que esta escola, até então, não pratica um projeto político pedagógico comum, realiza poucas reuniões de estudo, não planeja e trabalha de forma fragmentada, além de afastar a comunidade escolar. Mas, esta professora, também apresenta alternativas para superação dos “vícios” tais como fortalecer o conselho escolar, trazendo a comunidade para participar da vida escolar, transformando as várias escolas em uma só, com um projeto político pedagógico comum, elaborado e colocado em prática com a participação dos diferentes segmentos.

Nos questionários aplicados, ficaram evidenciados outros desafios a serem enfrentados no cotidiano escolar para garantir a inclusão na escola, são eles:

- 1. Qualificação dos profissionais da escola;*
- 2. Mais acessibilidade;*
- 3. Integração das crianças portadoras de deficiência com a comunidade e a aprendizagem destas crianças;*
- 4. Trabalho forte de conscientização (todos os segmentos da escola) ter um espírito de igualdade e acolhimento;*
- 5. É necessário que todos os elementos que compõe a escola: professores, equipe diretiva, vigias, cozinheiras, secretária, tenham uma formação específica sobre a inclusão;*
- 6. Profissionais habilitados que dêem suporte ao professor;*
- 7. Não trabalhar de forma tradicional, mas buscar novos saberes para o bem destes alunos;*

8. *Ter a vaga, ter condições de poder manter este incluído através de mudanças na estrutura e habilitação dos professores;*
9. *Mais formações através de cursos, encontros e estudos sobre o tema;*
10. *Proporcionar um ambiente acolhedor aos educandos, seus familiares e aos profissionais da escola;*
11. *Sensibilizar a comunidade escolar de que o diferente enriquece a todos;*
12. *A aceitação de que não é um dever a educação inclusiva e sim um direito;*
13. *Inserção das pessoas historicamente excluídas nos espaços sociais, resgate ou conquista destes espaços, respeito, dignidade, aprofundar conhecimento, sair do senso comum;*

Quando questionados sobre quais mudanças culturais e estruturais possibilitam a educação inclusiva na escola responderam:

“Inserção das pessoas historicamente excluídas nos espaços sociais, resgate ou conquista destes espaços, respeito, dignidade, aprofundar conhecimento, sair do senso comum.” (Questionário 01, secretária da escola)

“Proporcionar um ambiente acolhedor aos educandos, seus familiares e aos profissionais da escola. Sensibilizar a comunidade escolar (alunos, pais, professores e funcionários) de que o diferente enriquece a todos.” (Questionário 02, professora da escola)

“Acredito que seja um meio de integrar o educando portador de necessidades especiais à comunidade escolar, desenvolvendo suas capacidades para que supere seus limites trocando experiências para o crescimento da cidadania.” (Questionário 03, vice-diretora da escola)

A partir das falas das pessoas que circulam nos espaços desta escola, verifica-se que a inclusão com qualidade ainda está por acontecer. A escola trabalha com a inclusão de forma precária, pois faltam profissionais capacitados e assessoria habilitada em educação especial, estrutura e conhecimentos para ampliar os processos inclusivos e recursos financeiros.

É importante ressaltar que, com a nova direção na gestão, estão ocorrendo mudanças significativas no fazer pedagógico desta escola. Estas mudanças estão relacionadas a uma nova concepção de gestão voltada para relações mais democráticas e para isso tem organizado estratégias diferenciadas de escuta e de participação dos segmentos. São elas: realização de assembleias, conselhos de classe participativos, processos de auto-avaliação e de avaliação institucional, formação continuada dos professores (horas de estudo, jornada pedagógica e

curso de alfabetização), elaboração de projetos trimestrais coletivos focando temáticas do cotidiano (ex: Escola Osório: espaço social para todos), estudo do PPP traçando um paralelo entre o que está previsto no documento e as práticas da escola, elaboração de projetos específicos para atendimento aos alunos especiais.

Tais mudanças foram comentadas no depoimento da professora presidente do conselho escolar:

Passei por três diretoras e agora é a quarta diretora. A primeira não foi eleita, foi indicada e logo em seguida teve eleição ela concorreu. E todas repetiram o mesmo estigma. Uma primeira gestão melhor e no segundo mandato, quando reeleitas não fazem mudanças. A expectativa é muito maior com a última gestão porque são pessoas mais comprometidas, são pessoas que querem a mudança, tem uma equipe muito melhor e em poucos meses já tem mudanças bem visíveis. Mudanças na parte pedagógica, pois tem reuniões mais seguidas, com pautas e as pautas são seguidas, Tu sabes que não está mais sozinha, tem uma equipe, a escola está mais cuidada. (Depoimento 02, professora Andréa)

Todas estas ações foram planejadas no Plano de Desenvolvimento da Escola¹⁰, e estão sendo colocadas em prática mesmo sem ter recebido, ainda, o recurso do MEC, pois são ações para o fortalecimento da gestão democrática defendida pelos profissionais que compõe a gestão desta escola no atual período. A seguir destacam-se ilustrações de algumas ações desencadeadas pela escola neste ano letivo na perspectiva da educação inclusiva:

¹⁰ A escola Osório foi selecionada pelo MEC para elaborar o PDE-Escola, devido ao IDEB estar abaixo da média nacional. Se aprovado será disponibilizado um recurso específico no valor de R\$ 18.000,00. Este planejamento foi elaborado em março de 2009, por uma equipe da escola que representou os diferentes segmentos (direção, conselho escolar, funcionários, professores, supervisão e orientação pedagógica). Esta equipe realizou o planejamento a partir da consulta aos segmentos em concordância com o PPP e o plano de ação da equipe que assumiu a gestão escolar.



Figura 6 - ilustração do painel da diversidade na abertura da Jornada Pedagógica da EMEF Osório Ramos Corrêa (data 29/05/09)



Figura 7 - ilustração da atividade de abertura do projeto do 1º Trimestre, Escola Osório: espaço social para todos, dinâmica do pára-quadras (Data: 04/09)



Figura 8 - ilustração do Show de Talentos realizado na gincana da Festa Junina na EMEF Osório Ramos Corrêa (Data: 06/09)



Figura 9 - ilustração do Show de Talentos, dança da cadeira, realizado na festa junina da EMEF Osório Ramos Corrêa (data: junho/2009)



Figura 10 e 11 - ilustrações da nova organização das salas de aula que intencionam maior socialização dos alunos e do jogo de ping-pong no recreio dirigido (data: maio/2009)



Figura 12 - ilustração do Conselho de Classe Participativo realizado na EMEF Osório Ramos Corrêa (data: maio/2009)



Figura 13 e 14 - ilustrações das palestras realizadas na Jornada Pedagógica Educação Inclusiva: desafios e possibilidades realizada pela EMEF Osório Ramos Corrêa (data: 29/05/2009)

Essas ilustrações demonstram momentos de coletividade, de participação, de alegria, de construção coletiva, de aprendizagens, envolvendo pessoas diferentes, idéias diferentes, jeitos diferentes de ser e de fazer. Para construir processos inclusivos é preciso envolver as pessoas, promovendo espaços de escuta, de participação. Cabe ressaltar que isto foi viabilizado nesta escola porque há uma direção escolar atuando no sentido da gestão democrática, promovendo um projeto de educação focado na emancipação das pessoas.

A gestão escolar democrática, construída por pessoas, voltada para as pessoas, possibilita fazeres pedagógicos inclusivos no cotidiano da escola, os quais permitem compartilhar o novo num espaço de respeito e valorização das diferenças, considerando que o normal é ser diferente.

Durante nossa observação e participação nas conversas, reuniões, entrevistas e conselhos de classe participativos¹¹ da escola verificam-se, na fala de professores, pais, funcionários e alunos, discriminação em relação à cor da pele, sexo, idade, gênero, deficiência, ser gordo, ser muito alto, dentre outros.

¹¹Os Conselhos de Classe Participativos foram retomados na escola Osório, neste ano letivo, objetivando aproximar os pais da escola, promovendo espaços de escuta para que alunos, pais e funcionários, além dos professores, avaliem a escola e os processos de ensino aprendizagem. Neste 1º trimestre, foi utilizada uma dinâmica com música e uma caixa com perguntas sobre os projetos da escola, a inclusão, os limites. Esta estratégia possibilitou debates interessantes sobre a vida na escola e fora dela. Antecedem a este conselho o Conselho Diagnóstico (realizado no meio do trimestre) e o Pré-Conselho com os alunos.

O preconceito é forte, mas velado, aparece em algumas falas que escapam, ou diretamente como no caso de algumas mães que solicitaram a transferência de seus filhos (no início do ano letivo) por estarem numa turma de inclusão, com número reduzido de alunos, diziam que seus filhos não eram doentes para estar naquela turma. Numa outra situação, no conselho de classe da turma 42, passou uma caixa com perguntas e uma das mães pegou a seguinte pergunta: A escola Osório é espaço social para todos por quê? Ela respondeu, com um pouco de vergonha, “aqui é lugar de todos os alunos, até dos deficientes, dos pobres” e outra mãe interrompeu dizendo “essa inclusão não funciona, as crianças não aprendem e também sou contra a tal de cota para negros, tem que ser para os pobres, os negros eles mesmos não se aceitam”.

Estas falas provocaram um debate muito interessante e foi possível trazer elementos novos, outros olhares, outras perspectivas e informações além do senso comum e das questões impostas pela grande mídia. Outra mãe, sentindo-se mais a vontade no debate, falou que era muito importante o trabalho que a escola estava realizando sobre o respeito às diferenças, pois a sua filha não se aceitava, se dizia feia, pois tinha o cabelo ruim, a pele era clara, mas o cabelo é de negro, o pai dela é negro, e ela não se aceita. A menina estava presente no conselho, ficou envergonhada, porém todos começaram a falar que ela era muito bonita, que todos somos diferentes, que temos que nos gostar do jeito que somos e assim os outros gostarão da gente. Ao final do conselho esta mãe veio agradecer pelo espaço de participação e que ela sentiu sua filha mais feliz depois das falas.

Neste sentido, a escola inclusiva é aquela que abre espaço à participação, onde as diferenças, os preconceitos, as idéias são colocadas por diferentes pontos de vista, promovendo processos de ensino e de aprendizagem, permitindo que todos os alunos do ambiente escolar sejam atendidos em suas necessidades educacionais específicas, sendo estas temporárias ou permanentes.

As escolas inclusivas são escolas para todos os alunos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer um dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados, e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento. (CARVALHO, 2005)

Deste modo, uma escola inclusiva não se resume apenas nas adaptações arquitetônicas, ou em receber alunos com deficiência e respeitá-los. Consideram-se escolas inclusivas aquelas estruturadas para todos os alunos, ou seja, escolas que tem o objetivo de promover espaços de humanização e de civilização onde às crianças e os jovens aprendem a cidadania, sendo solidários, educados, pensantes, felizes.

Defende-se, nesta monografia, que os caminhos para estabelecer essas condições passam pelo sentido tomado pela gestão escolar. A seguir, aborda-se sobre modelos distintos de atuação da gestão escolar, identificando-se qual deles possibilita a construção de processos inclusivos.

3. GESTÃO ESCOLAR, QUAL SENTIDO PROMOVE A INCLUSÃO?

Para compreender o campo de atuação e os limites da gestão na educação é importante traçar uma diferenciação entre gestão educacional e gestão escolar. Segundo Vieira (2006, p. 63) “a gestão educacional refere-se a um amplo espectro de iniciativas desenvolvidas pela diferentes instâncias de governo (esfera *macro*). A gestão escolar situa-se no plano da escola, promovendo o ensino e aprendizagem, viabilizando a educação como um direito de todos (esfera *micro*).”

A gestão escolar se estabelece em modelos distintos de atuação: autocrático ou participativo, gerencial (estratégico) ou democrático. Cada um destes modelos apresenta uma base ideológica e uma concepção política pedagógica que direciona o sentido da visão de mundo, de homem e de sociedade. São diferentes modelos de gestão estabelecidos voltados para contemplar interesses diversos.

Deste modo, pode-se exemplificar que na gestão de uma empresa o foco está no lucro, na produtividade, na competição e nesse sentido os que apresentam melhores resultados são mais valorizados, ou seja, os melhores são destacados. A lógica estabelecida é de eficácia, eficiência e qualidade total.

No entanto, na gestão de uma escola, pública, ou seja, uma escola para todos, conforme direitos legalmente constituídos, o foco está na formação do humano, de gente. Gente diferente nos aspectos sociais, físicos, intelectuais e culturais e para a escola atender essas diferenças, respeitando o ritmo de cada um e promovendo aprendizagens, necessita implantar um modelo de gestão voltado para as pessoas. A lógica estabelecida é de relações solidárias, fraternas, promovendo uma qualidade social.

Retorno, assim, a um tema que me é caro: gestar é produzir o novo e gestar é crescer junto. Gestar é um ato pelo qual se traz em si e dentro de si algo novo, diferente: um novo ente. Isso significa que o gestor não pode ter um contrato com a desesperança. A gestão implica um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas que possam auxiliar no governo da educação segundo a justiça. Nesta perspectiva, a gestão implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos. (CURY, 2005)

Deste modo, o *sentido* da gestão escolar que promove o encontro das pessoas, o diálogo, a troca de idéias para solução de conflitos, conforme explicitado por Cury é o sentido da gestão democrática. A seguir apresenta-se a concepção, conceitos, significados e importância deste modelo de gestão escolar para construção de processos inclusivos na escola.

3.1. O SENTIDO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Temos a garantia na Constituição Federal de 1988¹² (Art. 206, inciso VI) de ministrar o ensino tomando como base o princípio da gestão democrática do ensino público, na forma da lei. Passados mais de vinte anos de exercício dos preceitos constitucionais muitos estudos e pesquisas tem sido realizados referente à efetivação da gestão democrática nas escolas públicas. As conclusões são de que as relações democráticas ainda são muito frágeis e ainda estamos em processo de fortalecimento dos conceitos de participação, autonomia, democratização, descentralização e de qualidade social da educação, conceitos esses que devem ser debatidos coletivamente, para maior legitimidade e concretude no cotidiano.

Segundo Paro (2005), a democracia, enquanto valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade. Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la.

O sentido da gestão democrática na educação é uma conquista recente em nossa história, pois amargamos por mais de vinte anos uma ditadura militar. O Brasil ainda se encontra em processo de fortalecimento de sua jovem democracia, conquistada, na década de 1980, pela luta dos movimentos sociais e de vários setores da sociedade que provocaram o desmoronamento das relações autoritárias e centralizadas estabelecidas entre os entes federados no período do Regime Militar.

Nesse período, os movimentos populares passaram a reclamar participação na gestão pública e foram implantados conselhos em várias áreas de gestão de políticas públicas a nível

¹² A nova ordem constitucional consagrou a gestão democrática do ensino público como princípio, fato inédito em relação às constituições anteriores. O direito à educação ganhou detalhamento e amplitude, fato e texto que se reproduziram, de um modo ou de outro, nas Constituições Estaduais e nas Leis Orgânicas, como são chamadas as constituições municipais. (Luce e Medeiros, 2006, p. 23).

nacional, estadual e municipal responsáveis pelas políticas setoriais nas áreas da educação, saúde, assistência, cultura entre outras, atendendo categorias sociais ou programas específicos.

Segundo Farenzena (2001), “o país passou por períodos democráticos, ditatoriais ou de transição entre autoritarismo e democracia. Nos dois períodos ditatoriais (1937-1945 e 1964 -1985), as bases federativas do estado brasileiro foram muito atingidas e a organização política do país se assimilou às características de estados unitários.”

O Estado Federativo, retomado no país pela CF de 1988, possibilitou aos diferentes níveis de governo, autoridade sobre a mesma população e território, atuando de forma autônoma e descentralizada. De acordo com Arretche (2002), a descentralização significa “a repartição de funções administrativas entre os níveis de governo.” Em muitas situações na elaboração e implementação de políticas públicas os entes federados, União, Estados e municípios, atuam em regime de colaboração.

Com a Constituição cidadã de 1988, avançamos nas conquistas democráticas e na garantia dos direitos. Entre as oito constituições brasileiras, em menos de 200 anos de história, esta foi a mais democrática e a que mais incluiu os diferentes grupos sociais da sociedade ao apresentar como um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

Nessa perspectiva de atuação as formas autoritárias de administração e de condução das políticas públicas têm sido questionadas, debatidas e transformadas, visando colocar em prática uma nova concepção de gestão.

Esse novo modelo propõe uma gestão participativa, a partir da garantia de mecanismos de escuta aos diversos atores que compõem determinado grupo social. Passamos a exercitar a gestão democrática, possibilitando o exercício pleno da cidadania. Destacam-se, nesse modelo, conceitos como participação, autonomia, dialogicidade, coletividade, responsabilidade e comprometimento, que norteiam a democracia como garantia de direitos.

A participação envolve escolha, compromisso, exposição de idéias, escuta sensível. Não é um processo que está dado, aprende-se a participar no exercício cotidiano e coletivo quando é disponibilizado tempo e espaço para isso. Este é o sentido da democracia participativa. Como afirmam Medeiros e Luce (2006 p. 16):

Entende-se, nesta perspectiva, a democracia como forma de aperfeiçoamento da convivência humana, construída histórica e culturalmente, que deve reconhecer e lidar com as diferenças, ser inclusiva das minorias e das múltiplas identidades, implicar a ruptura com as tradições e buscar a instituição de novas determinações. Enfim, é a concepção de que a convivência humana deve ser mediada por uma “gramática democrática”, provocadora de rupturas positivas e indeterminações, por meio do exercício coletivo e participativo do poder político, para que se possa seguir avançando para novos desejados estados de vida em sociedade.

E ainda:

Todos os níveis de participação devem estar presentes nos processos democráticos, pois não basta fazer parte, o que pode ser exercido de forma passiva, mas avançar para a apropriação das informações, a plena atuação nas deliberações, das mais simples às mais importantes, exercendo o controle e avaliação sobre o processo de planejamento e execução. (2006, p. 17)

Outro conceito que permeia a gestão democrática é o da autonomia. Quando se fala em autonomia, logo se tem a idéia de liberdade, independência, livre escolha. Porém, a autonomia, na perspectiva da democratização da gestão escolar, requer responsabilidade e compromisso com outros. As escolhas não são individuais, a tomada de decisão é partilhada e coletiva. Para isso é necessário superar uma idéia presente no senso comum de relacionar autonomia com liberdade total ou independência total, isto precisa ser problematizado e discutido. Nas palavras de Barroso (2000, p. 16/17):

A autonomia é também um conceito que exprime sempre um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos, podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis (...). A autonomia é um campo de forças, onde confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externas e interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, professores, alunos, pais e outros membros da sociedade local.

Sendo assim, é preciso organizar na escola tempos e espaços que viabilizem o aprendizado e o exercício da participação e da autonomia, promovendo a troca de idéias e a tomada de decisão entre os diferentes segmentos da comunidade escolar. Neste exercício, são debatidas e decididas questões administrativas, financeiras e pedagógicas do cotidiano escolar tais como: construção coletiva do Projeto Político Pedagógico; definição da aplicação dos recursos recebidos pela escola; definição das regras de convivência; dentre outros.

É importante ressaltar que se faz necessário implantar diferentes mecanismos de participação para a efetivação de processos democráticos. Entre eles destacam-se a escolha do dirigente escolar; a criação e consolidação de conselhos escolares; a criação de grêmios estudantis; a realização de conselhos de classe participativos; a organização periódica de assembléias com os diferentes segmentos da comunidade escolar.

O desafio cotidiano dos gestores escolares é de enfrentar as condições adversas que entravam o estabelecimento de relações democráticas entre os vários sujeitos envolvidos na vida escolar. Podem-se citar os ranços autoritários, as dificuldades de promover relações humanas mais cooperativas e solidárias no interior da escola, vividas por uma equipe às voltas com problemas de falta de estrutura, falta de professores, deterioração do prédio e equipamentos, insuficiência de recursos financeiros para dar conta das inúmeras carências da escola. Tudo isso rouba o tempo da equipe gestora que poderia estar voltado para o cuidado com os processos pedagógicos e com o fortalecimento de relações democráticas entre os alunos, professores, funcionários e pais.

Conforme Marilena Chauí (1999), nossa sociedade é autoritária porque é hierárquica, divide as pessoas, em superiores, que devem mandar, e em inferiores, que devem obedecer. Nossa sociedade também é autoritária porque é violenta, nela vigoram racismo, machismo, discriminação religiosa e de classe social, desigualdades econômicas, exclusões culturais e políticas. E cabe aos gestores promover espaços de estudo e reflexão para que todos estes preconceitos, presentes no senso comum, sejam problematizados criticamente.

Nos últimos anos, década de 1990 em diante, os desafios se multiplicaram com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, muitos em situação de vulnerabilidade social com famílias desestruturadas onde as diferentes formas de violência são cotidianas. A escola, tradicionalmente, já reprovava muitos alunos ditos “normais”, sem

nenhuma deficiência evidente, por não atingirem os padrões estabelecidos. Hoje temos uma heterogeneidade de alunos que aprendem de diferentes jeitos em um sistema escolar homogêneo que não contempla esse mosaico que é a sociedade brasileira.

É preciso inovar e inventar uma escola que rompa com o pensamento cartesiano do iluminismo causador das profundas cisões sujeito e objeto, corpo e mente, ciência e natureza, separando o que não podia ser separado, resultando num cotidiano escolar excludente e massificador que nega, ainda hoje, as diferenças, a criatividade, o corpo em privilegio da razão. Portanto, é urgente pensar e construir uma escola pública diferente, democrática, com tempos e espaços de ensino, de aprendizagem e de reflexão diferenciados e com recursos suficientes.

No entanto, ao invés de fortalecer a gestão democrática para colocar em prática o paradigma da educação inclusiva, verifica-se às escolas públicas serem invadidas por um sentido de gestão escolar totalmente contrário. Trata-se da gestão gerencialista, melhor explicitada na seqüência deste trabalho.

3.2. O SENTIDO DA GESTÃO GERENCIALISTA

Segundo as orientações de organizações internacionais (OMC, OCDE, Banco Mundial, FMI, Comissão Européia, UNESCO), a partir da década de 1990, os problemas de qualidade na educação estavam relacionados, em grande parte, ao modelo de gestão aplicado nas escolas. De acordo com essa argumentação, o modelo centralizado de gestão e de organização da escola utilizado durante anos nos países em desenvolvimento era burocrático e ineficaz para alcançar os objetivos prioritários para o desenvolvimento educativo do país. Desde então, as principais metas das reformas educacionais estão voltadas para um novo modelo de gestão escolar, visando tornar as escolas mais eficazes.

Esse novo modelo de gestão na educação tem sido indicado por alguns autores como gerencialismo. Na concepção do gerencialismo a meta da gestão educacional é aumentar a eficácia e a eficiência das escolas, fatores que se expressariam em indicadores de desempenho ou em resultados. As instituições escolares passam, então, a utilizar técnicas e instrumentos da empresa em seus fazeres cotidianos. Conforme Laval (2006, p. 16):

A força do novo modelo e a razão pela qual ele pouco a pouco se impõe, referem-se precisamente à forma como o neoliberalismo se apresenta à escola e ao resto da sociedade, como a solução ideal e universal a todas as contradições e disfunções, enquanto na verdade esse remédio alimenta o mal que ele supostamente cura. Com a imposição desse modelo liberal, a questão escolar não é mais somente o que se denomina “problema social”, ela tende a se tornar uma questão de civilização.

Laval afirma ainda que à pressão das solicitações mercantis e de divertimentos audiovisuais que aprisionam o desejo subjetivo na gaiola estreita do interesse privado e do consumo se torna a forma social dominante do prazer, dos sentidos e do espírito. Neste contexto, ressalta o autor, na sociedade do mercado, o consumo ultrapassa a transmissão e a escola passa por um desmonte associado a três tendências: uma desinstitucionalização, uma desvalorização e uma desintegração.¹³

Na escola empresa o diretor da escola é tratado como “gerente” na perspectiva de potencializar recursos, comprometendo-os com outros valores no sentido inverso ao da gestão democrática. Ainda que se fale da participação ou de gestão participativa o objetivo é a adesão do coletivo da escola aos planos e objetivos traçados ou apresentados nos planos de desenvolvimento estratégico, que chegam às escolas com um roteiro e com uma linguagem empresarial. Nesse processo a comunidade deve auxiliar na execução do planejamento (missão e metas), como colaboradores. Isso não implica a presença do partilhamento do poder na tomada de decisão sobre as questões da escola, enfraquecendo instâncias democráticas tais como conselhos escolares e grêmios estudantis.

Cabe ressaltar que, em muitos momentos, fica difícil diferenciar os princípios democráticos daqueles que orientam essa perspectiva gerencial, pois os conceitos e termos utilizados por esta última, muitas vezes, são aqueles usados no sentido da gestão democrática. Por exemplo, termos como autonomia, participação, gestão participativa são utilizados, porém com uma prática e significados distantes dos processos de construção coletiva da qualidade social da educação.

¹³Desinstitucionalização: está diretamente ligada ao modelo de escola como “empresa aprendiz”, gerida segundo os princípios do novo gerenciamento e submetida à obrigação de resultados e de inovações.

Desvalorização: (...) os objetivos clássicos de emancipação política e de expansão pessoal que estavam fixados para instituição escolar, são substituídos pelos imperativos prioritários de eficácia produtiva e de inserção profissional.

Desintegração: a introdução de mecanismos de mercado no funcionamento da escola, através da promoção da “escolha das famílias”, quer dizer, de uma concepção consumidora da autonomia individual, pressiona a desintegração da instituição escolar. (LAVAL, 2004, p. 19)

Erasto Fortes de Mendonça estabelece a diferença entre a abordagem tradicional de qualidade da educação e da qualidade socialmente referenciada. Este autor reafirma, também, que estamos vivendo um confronto entre dois modelos de gestão no Brasil: 1. A gestão democrática como resultado da luta do campo educacional foi assegurada na Constituição Federal de 1988 – compreendendo formas de participação direta da comunidade, com eleição de diretores, o exercício da democracia na elaboração e implementação das políticas educacionais; 2. A Gestão gerencialista, modelo da iniciativa privada: introduz mecanismos de mérito, eficiência, eficácia, menos custo, parceria, amigos da escola (pais e outras pessoas da comunidade substituindo os profissionais qualificados), venda de serviços, uma idéia híbrida de gestão, vendida habilmente pelos governos, convencendo inclusive a muitos educadores.

De acordo com esses modelos têm-se, segundo Erasto de Mendonça, dois tipos de qualidade: a tradicional e a socialmente referenciada (esta resultante da luta histórica pela democratização da educação).

Na qualidade tradicional, estão presentes fatores técnicos em detrimento dos políticos e sociais, entra a questão da meritocracia. Mendonça toma como exemplo a questão das avaliações, provas aplicadas nacional e regionalmente nas redes de ensino. Esses mecanismos desconsideram que o professor já foi aprovado duas vezes: a primeira pela universidade, onde fez a sua formação e a segunda através do concurso público para ingresso na carreira do magistério público.

As provas aplicadas (Prova Brasil¹⁴ e Provinha Brasil¹⁵) no seu entendimento, não medem a capacidade de lidar com conflitos na escola, capacidade de conversar com as

¹⁴ “Em relação à avaliação da educação básica brasileira, evidenciou-se a necessidade de se apreender e analisar toda a diversidade e especificidades das escolas brasileiras. Em razão disso foi criada a avaliação denominada Prova Brasil que possibilita retratar a realidade de cada escola, em cada município. Tal como acontece com os testes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), os da Prova Brasil avaliam competências construídas e habilidades desenvolvidas e detectam dificuldades de aprendizagem. No caso da Prova Brasil, o resultado, quase censitário, amplia a gama de informações que subsidiarão a adoção de medidas que superem as deficiências detectadas em cada escola avaliada. (Documento orientador Prova Brasil, MEC, 2009)

¹⁵ A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica aplicada aos alunos matriculados no segundo ano do ensino fundamental. A intenção é oferecer aos professores e gestores escolares um instrumento que permita acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade da alfabetização e do letramento inicial oferecidos às crianças. A partir das informações obtidas pela avaliação, os professores têm condições de verificar as habilidades e deficiências dos estudantes e interferir positivamente no processo de alfabetização, para que todas as crianças

peças, o pluralismo e o equilíbrio necessário para resolver os problemas. Nesse modelo, o aluno é o centro do processo, mas vem do princípio da filosofia do capitalismo liberal, responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso. Sucesso é tido como resultado de competição e conquista de privilégios.

Os indicadores da qualidade da educação e sucesso escolar no modelo tradicional consideram os índices de aprovação e reprovação. Taxas de evasão; posição em rankings (comparações locais, regionais, nacionais e internacionais); premiação dos “melhores”. Deste modo, questiona-se: Quais critérios e estratégias serão utilizados para considerar as aprendizagens dos alunos que necessitam de ritmos e tempos diferenciados para aprender? Quais processos de avaliação respeitarão estes ritmos não exigindo um mesmo padrão?

Percebe-se que estes índices não contemplam a educação inclusiva, pois todos são avaliados de forma padronizada. Não são respeitados os tempos e os ritmos de aprendizagem diferenciados de cada aluno, principalmente daqueles que apresentam algum transtorno ou déficit de aprendizagem.

A qualidade socialmente referenciada (reivindicada historicamente), segundo Erasto de Mendonça (2007), ainda tem pouca elaboração teórica, caracteriza-se pela ampliação da idéia liberal de democratização como sinônimo de acesso e o indivíduo tem responsabilidade, mas não é só dele, é uma responsabilidade coletiva. Assegura a inclusão com permanência e sucesso escolar. Além da constatação dos índices de aprovação, da centralidade na formação do homem e da cidadania, não só na produtividade individual.

Conforme destaca Laval:

Se nos parece indispensável mudar muito a escola e, em certos pontos de maneira *radical*, nos parece também necessário distinguir cuidadosamente duas lógicas de transformação. Há uma que busca negar o que está no princípio da educação pública, a apropriação por todos de formas simbólicas e de conhecimentos necessários ao julgamento e ao raciocínio e que promete, no seu lugar, aprendizados dóceis às empresas e voltados para a satisfação do interesse privado. (...) É nessa vertente que estamos hoje amplamente enredados. Há uma outra transformação, toda contrária, que visaria a melhorar para o maior número de pessoas as condições de assimilação e de aquisição dos conhecimentos indispensáveis a uma vida profissional, mas também, muito mais amplamente a uma vida intelectual, estética e social tão rica e variada quanto possível, segundo os ideais que a

saibam ler e escrever até os oito anos de idade, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação. (site MEC, <http://portal.mec.gov.br>, 2009)

esquerda carregou muito tempo antes de os esquecer, de escola emancipatória. Ideais que são traídos se a escola não é mais do que uma antecâmara de uma vida econômica e profissional muito desigual. (2004, p.21)

Defende-se neste trabalho a transformação da escola numa perspectiva emancipatória, ampliando os mecanismos de participação, fortalecendo a gestão democrática e neste sentido é fundamental superar a noção de que cabe apenas ao indivíduo a responsabilidade pelo seu êxito.

A qualidade social entendida como: a luta contra qualquer tipo de apartação social e suas causas; o acesso a todos de informação a respeito do usufruto dos direitos humanos e sociais; a garantia do acesso e da permanência na escola; e a garantia da consolidação de melhores condições para o ensino e aprendizagem, por meio da minimização da fragmentação do conhecimento e da resolução coletiva e democrática dos assuntos que dizem respeito ao cotidiano escolar. A qualidade é tida como direito. Educação como direito público e não como mercadoria a ser comprada no mercado.

4. ESTUDO DE CASO: A ELABORAÇÃO DO PDE-ESCOLA E A GESTÃO DEMOCRÁTICA PARA UM COTIDIANO ESCOLAR INCLUSIVO

A escola referência deste estudo de caso faz parte da rede municipal de ensino de Gravataí e foi indicada pelo Ministério da Educação para elaborar um planejamento intitulado Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE- escola). Aprofunda-se nesse capítulo a origem deste plano, uma ferramenta gerencialista, e a sua elaboração em uma escola municipal que colocou em prática a gestão democrática para construção e fortalecimento de processos inclusivos.

4.1. A ORIGEM DO PDE-ESCOLA

O PDE, conforme seus formuladores é um dos *produtos* do Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), que surgiu em 1998, destinado às regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, para superar os graves problemas de acesso e de permanência dos alunos, com qualidade, no ensino fundamental, situação que atingia uma grande parte da sociedade, e cuja possibilidade de superação perdia-se na ineficaz organização burocrática escolar (AMARAL SOBRINHO, 2001).

De acordo com seus idealizadores o PDE-Escola busca o direcionamento da ação escolar para obtenção de melhores resultados, acomodando o modelo administrativo gerencial na solução dos problemas da escola. Este plano tem como objetivos: o PDE é um processo gerencial de planejamento estratégico que a escola desenvolve para a melhoria da qualidade do ensino, elaborado de modo participativo com a comunidade escolar (equipe escolar e pais de alunos). O PDE define o que é a escola, o que ela pretende fazer, aonde ela pretende chegar, de que maneira e com quais recursos. É um processo coordenado pela liderança da escola para o alcance de uma situação desejada, de uma maneira eficiente e eficaz, com a melhor concentração de esforços e recursos.

No documento referência que orienta o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/MEC, 2008, p. 25), o PDE-Escola é citado como uma antiga ação do MEC que, de abrangência restrita, ganhou escala nacional. O documento salienta que é uma ação de melhoria da gestão escolar fundamentada centralmente na participação da comunidade. Destaca ainda o PDE-Escola como um plano estratégico que permitirá ao Poder Público, com

base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), atuar nas escolas mais fragilizadas.

O IDEB¹⁶ é concebido como um indicador objetivo que permitirá o monitoramento da evolução da situação educacional, compreendendo metas intermediárias (a cada dois anos) e finais (2022). Dentre os estados e municípios brasileiros (esfera macro), aqueles que assinam o termo de adesão ao Compromisso e, com prioridade, aqueles com IDEB mais baixo, recebem assistência técnica do MEC para elaboração de um diagnóstico da situação educacional local e de um Plano de Ações Articuladas (PAR).

Nas escolas públicas (esfera micro), está política do MEC se traduz na elaboração e implementação de uma “ferramenta gerencial” chamada Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), utilizada com o propósito de auxiliar a escola a realizar melhor o seu trabalho. O PDE define o que é a escola, o que ela pretende fazer, aonde ela pretende chegar, de que maneira e com quais recursos.

4.1.1. O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (PDE/MEC) E O PDE-ESCOLA

O PDE-Escola é um dos programas que compõe o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado oficialmente pelo governo federal em 24 de abril de 2007. Esta política nacional de educação se apresenta como um enorme guarda-chuva para um conjunto de ações preexistentes no Ministério da Educação e algumas ações novas ou remodeladas.

¹⁶ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Inep e em taxas de aprovação. Assim, para que o Ideb de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita de ano e frequente a sala de aula. Para que pais e responsáveis acompanhem o desempenho da escola de seus filhos, basta verificar o Ideb da instituição, que é apresentado numa escala de zero a dez. Da mesma forma, gestores acompanham o trabalho das secretarias municipais e estaduais pela melhoria da educação. O índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos. (<http://portal.mec.gov.br>)

Conforme documento referência do MEC (<http://portal.mec.gov.br>), o PDE busca, de uma perspectiva sistêmica, dar consequência, em regime de colaboração assumindo maiores compromissos – inclusive financeiros – e colocou à disposição dos estados, do Distrito Federal e dos municípios instrumentos eficazes de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública. Compreende mais de 40 programas organizados em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização.

O PDE se apóia em dois pilares igualmente importantes: a responsabilização pela sua execução e os resultados por todos os que têm poderes de decisão; e a mobilização da sociedade para viabilizá-lo. “O PDE reflete a responsabilidade do Estado pela educação formal pública, mas é preciso que a sociedade participe do esforço para que se transforme em realidade e suas metas sejam atingidas” (MEC, 2008, p. 25).

Essa afirmação remete para a necessidade de partilha de responsabilidades, envolvendo também a sociedade, mas a responsabilidade maior, de acordo com o MEC (2008), é dos segmentos diretamente envolvidos com a educação.

Para o MEC, o conceito da responsabilização está ligado à idéia de envolvimento, prestação de contas e publicidade do que se passa nas escolas e, especificamente, com cada criança. Isso se dá com uma grande linha da responsabilidade pública, que tem que partir do Ministério da Educação, sem dúvida, mas tem que atingir a sala de aula.

De acordo com Saviani o questionamento do PDE se dirige à própria lógica que o embasa:

“Essa lógica poderia ser traduzida como uma espécie de ‘pedagogia de resultados. [...] o governo se equipa com instrumentos de avaliação de produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste a essa demanda”. Segundo Saviani, é a lógica do mercado, que “nas atuais circunstâncias se guia pelos receituários das chamadas ‘pedagogias das competências’ e da ‘qualidade total’” (idem, *ibidem*). Na sua interpretação, conforme ocorre nas empresas em relação à busca pela satisfação dos clientes, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço, os que aprendem são clientes e a educação passa a ser um produto que pode ser produzido com qualidade variável. Os alunos, neste processo são tidos como “produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes” (2007, p. 3),

O quadro a seguir demonstra a organização das políticas educacionais do MEC, da ação macro a micro, identificando os responsáveis pela implementação das mesmas:

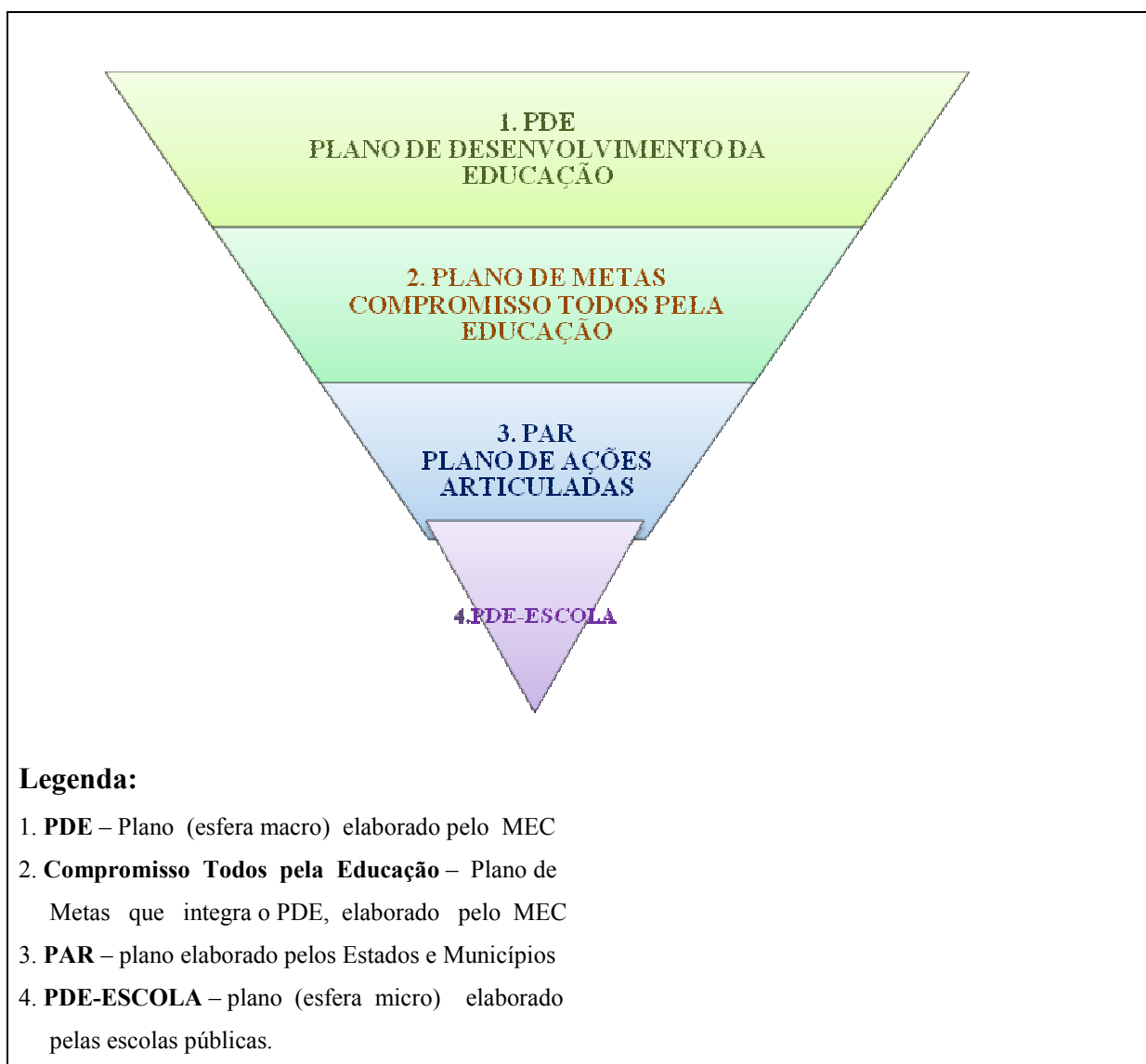


Figura 15 - ilustração elaborada pela autora para representar as políticas educacionais do MEC (da esfera macro a micro) - julho/2009

4.1.1.1. O PLANO DE METAS COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO E O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR)

Para viabilizar os programas previstos no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), foi estabelecido o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, um programa estratégico do PDE que propõe a articulação de esforços entre os entes federados para

melhores resultados na educação. As linhas gerais desta política pública estão no Decreto nº 6.094/07, pautado em 28 diretrizes, que propõe a adesão voluntária por parte de estados e municípios; prevê a formulação e implementação de planos nas esferas macro e micro, visando à melhoria da qualidade da Educação Básica na perspectiva de evolução positiva do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A adesão ao Plano de Metas significa o compromisso dos gestores municipais com sua concretização no plano local. O Plano de Metas, por sua vez, agrega ingredientes novos ao regime de colaboração, de forma a garantir a sustentabilidade das ações que o compõem. Convênios unidimensionais e efêmeros dão lugar aos Planos de Ações Articuladas (PAR). Este plano, de caráter plurianual, é construído com a participação dos gestores e educadores locais (equipe local), baseados em diagnóstico de caráter participativo, elaborados a partir da utilização do Instrumento de Avaliação de Campo, permite a análise compartilhada do sistema educacional em quatro dimensões: gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação e infra-estrutura física e recursos pedagógicos.

O PAR é, portanto, multidimensional e sua temporalidade o protege daquilo que tem sido o maior impeditivo do desenvolvimento do regime de colaboração: a descontinuidade das ações, a destruição da memória do que foi adotada, a reinvenção, a cada troca de equipe, do que já foi inventado. Só assim se torna possível estabelecer metas de qualidade de longo prazo para que cada escola ou rede de ensino tome a si como parâmetro e encontre apoio para seu desenvolvimento institucional.

4.2. O PDE-ESCOLA, FERRAMENTA GERENCIALISTA, TRANSFORMADA PELA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS INCLUSIVOS

O PDE-ESCOLA é uma dos programas previstos no PAR/MEC e sua elaboração, pelos estados e municípios, é uma condição para que as escolas públicas recebam recursos financeiros do FNDE/MEC. Este programa somente será disponibilizado pelo MEC aos estados e municípios que realizaram sua adesão ao Plano de Metas e elaboraram o seu Plano de Ações Articuladas (PAR).

Conforme registrado na publicação do MEC “Como Elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola” (2006, p. 17):

Este manual é destinado aos profissionais da educação da escola, principalmente às pessoas que exercem função de liderança (diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, orientador, secretário). Por que a ênfase na liderança? Porque é ela que conduzirá o processo de elaboração e implementação do PDE e porque o sucesso da escola depende em grande parte de uma liderança competente. Sem o compromisso, o envolvimento e o suporte explícito e enérgico da liderança, não há como elaborar e implementar o PDE. Os líderes têm a capacidade de produzir mudanças positivas nos indivíduos e nas organizações. Um dos requisitos mais fundamentais para o sucesso da escola é o de contar com uma liderança cujo comportamento é guiado por imperativos éticos e morais e cuja atuação é exercida com a concorrência simultânea de conhecimento técnico, habilidades e atitudes apropriadas.

No PDE-Escola, a comunidade escolar é diretamente envolvida em um plano de auto-avaliação que diagnostica os pontos frágeis da escola e, com base nesse diagnóstico, traça um plano estratégico orientado em quatro dimensões: gestão, relação com a comunidade, projeto pedagógico e infra-estrutura. O plano estratégico define metas e objetivos e, se for o caso, identifica a necessidade de aporte financeiro suplementar.

A partir da leitura do manual e do roteiro de elaboração do plano, evidencia-se o modelo de gestão gerencialista em todo o processo. E é este modelo que está sendo colocado em prática em grande parte das escolas públicas. Destaca-se a seguir algumas citações que demonstram a linguagem e as práticas do modelo de gestão gerencialista:

(...) A construção de escolas de qualidade não pode prescindir de procedimentos e **instrumentos de gerenciamento** eficazes, devendo ser administrada como uma organização viva e solidária em seus objetivos, voltada para o atendimento das necessidades e expectativas de seus alunos, pais, comunidade e sociedade. (...)

(...) A escola como organização terá sucesso quando conseguir administrar seus componentes e recursos de modo a fazer certo as coisas (**eficiência**); fazer as coisas certas (**eficácia**); fazer certo as coisas certas (**efetividade**) e garantir igualdade de condições para todos (**equidade**). A escola para ser administrada como uma organização como um sistema, precisa planejar e organizar-se, ter uma **forte liderança** e o **controle** das ações, dos processos e dos diferentes recursos que podem viabilizá-la. (...)

(...) É uma **ferramenta gerencial** que auxilia a escola a definir suas prioridades estratégicas, a converter as prioridades em metas educacionais e outras concretas, a decidir o que fazer para alcançar as metas de aprendizagem e outras estabelecidas, a **medir se os resultados** foram

atingidos e a avaliar o próprio desempenho. O PDE, como ferramenta gerencial, não substitui o pedagógico e sim o complementa. Não indica o método pedagógico a ser adotado, mas sinaliza se este está falhando. (2006, pg. 11)

O município de Gravataí, onde está localizada a escola estudada neste trabalho, realizou sua adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, no ano de 2007 e elaborou o PAR no ano de 2008. Portanto, todas as escolas com baixo IDEB, deste município, foram indicadas pelo Ministério da Educação para elaborarem seu PDE-ESCOLA.

A EMEF Osório Ramos Corrêa obteve, na última publicação do IDEB, no ano de 2007, um índice de qualidade da educação abaixo da média nacional e foi indicada pelo MEC, de acordo com o seu número de alunos, para receber um recurso no valor de R\$ 18.000,00, a partir da elaboração e aprovação pelo MEC do PDE-ESCOLA.

A direção desta escola apresentou a metodologia aos professores e funcionários, em uma reunião, e aos pais em uma assembléia, solicitando que os mesmos preenchessem os “critérios de eficácia escolar” (manual do PDE-ESCOLA, 2006, p.75). Seguindo as orientações do manual do PDE, organizou um Grupo de Sistematização que elaborou este planejamento nos primeiros meses do ano letivo de 2009 (Anexo 01). Para isso, este grupo sistematizou as respostas dos segmentos e pela análise dos dados estatísticos referentes aos resultados do aproveitamento escolar no último ano, realizaram um diagnóstico detalhado da situação escolar, priorizando os aspectos pedagógicos.

Os maiores problemas evidenciados estavam relacionados ao trabalho pedagógico desarticulado, devido a uma gestão escolar que não primava pelas questões pedagógicas, falta de planejamento e de formação continuada, distanciamento dos pais, alto índice de reprovação escolar, pouca compreensão sobre a inclusão e inexistência de um trabalho voltado para atender aos alunos especiais e os alunos multirrepentes. Ficou evidente que a escola não “enxergava” estes alunos, pois a cada ano eram vistos como alunos novos.

Seguindo as orientações do “manual” do PDE-escola os problemas foram transformados em objetivos estratégicos e para cada objetivo estratégico a equipe elaborou metas e ações para serem colocadas em prática neste ano letivo. Considero importante destacar que a equipe da escola, responsável pela elaboração deste planejamento, fez uma leitura crítica da concepção gerencialista expressa no manual do PDE-escola e devido à carência de recursos

materiais e financeiros, a partir da consulta aos segmentos, decidiu elaborar o planejamento. Porém, o documento foi construído de forma democrática e participativa, articulado com o PPP da escola, desconhecido por muitos, e retomado devido à realização deste trabalho.

A escola Osório construiu um PDE focado nas questões de aprendizagem e na construção de processos inclusivos, planejando várias ações para o fortalecimento da gestão democrática que estavam desativadas na escola tais como: realização de conselhos de classe diagnósticos e participativos, realização de jornadas pedagógicas, cursos e reuniões de estudos para os segmentos da escola, fortalecimento do conselho escolar, realização de assembléias por segmentos, construção coletiva de projetos voltados para inclusão escolar, entre outras ações.

O PDE ainda não foi aprovado e no último parecer de análise do MEC, recebido pela escola Osório em 03/06/09, constava:

Os recursos do PDE-ESCOLA deverão ser empregados, prioritariamente, em adequações arquitetônicas e estruturais que visem assegurar a instalação e operação de laboratórios de informática distribuídos pelo Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) e garantir a acessibilidade física nas escolas, criando condições para que os alunos com deficiência ou mobilidade reduzida nelas permaneçam, nos termos previstos pelo Programa Escola acessível” (Resolução / FNDE 04 ,de 17/03/09)”.

Mesmo sem a aprovação do PDE-ESCOLA pelo MEC, as ações já estão sendo colocadas em prática (conforme evidenciado nas ilustrações das p. 34, 35 e 36 deste trabalho) e estão provocando avanços significativos na escola. Os diferentes segmentos da comunidade escolar têm a sua disposição tempos e espaços diversificados de escuta e existe um maior envolvimento de muitos alunos, pais, funcionários e professores nas questões pedagógicas, administrativas e financeiras da escola.

Cabe ressaltar que a prática da gestão democrática não se dá por decreto, ou pela vontade individual do diretor, esse é um caminho que se constrói processualmente com diferentes sujeitos, diferentes idéias, onde o conflito, as divergências de opinião estão presentes e devem ser dialogadas e aprofundadas para a construção coletiva de alternativas viáveis para cada situação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a analisar o *sentido* da gestão escolar na construção de processos inclusivos na perspectiva da gestão democrática, problematizando o sentido de gestão gerencialista, verificando as possibilidades e os entraves para colocar em prática o paradigma da educação inclusiva. O estudo se deu a partir das seguintes questões: Quais mudanças estruturais e da cultura escolar possibilitam a educação inclusiva? Que sentido (direção, significado e importância) a gestão escolar deverá tomar para construir processos inclusivos? Como mobilizar os segmentos da comunidade escolar para o fortalecimento de um projeto de educação voltado para emancipação das pessoas? De que maneira o sentido da gestão democrática na escola, poderá utilizar o programa federal PDE-Escola (baseado no sentido da gestão gerencialista) para construção de processos inclusivos?

Apresentaram-se, ao longo desta monografia, algumas alternativas e possibilidades para viabilizar a educação inclusiva no sentido da gestão democrática que inicia pela ruptura com o modelo de educação tradicional, segregado e excludente presente em nossas práticas cotidianas. As políticas de inclusão têm causado medo, resistência, ansiedade e angústia que devem ser expressas e refletidas, pois é a partir dos conflitos e da crise que podemos avançar na construção de alternativas.

Para colocar em prática uma pedagogia inclusiva, faz-se necessário mobilizar, capacitar e envolver todos os segmentos da comunidade escolar, pais, alunos, professores e funcionários participativos e atuantes na construção de processos inclusivos para além dos muros da escola. Neste sentido, a escola inclusiva é aquela que abre espaço à participação, onde as diferenças, os preconceitos, as idéias são colocadas por diferentes pontos de vista, promovendo processos de ensino e de aprendizagem, permitindo que todos os alunos do ambiente escolar sejam atendidos em suas necessidades educacionais específicas, sendo estas temporárias ou permanentes. Nas palavras de Carvalho:

Em escolas inclusivas, educadores, gestores, famílias e comunidade estão em parceria, desenvolvendo conversações reflexivas como ação permanente e prevista em seu projeto político pedagógico. Nessas escolas, qualquer aluno tem direito à satisfação de suas necessidades de aprender e de participar, considerando-se que presença física é necessária, mas não é suficiente para a concretização da proposta inclusiva. O sucesso acadêmico é indispensável e, para que seja conseguido, faz-se necessário um sistema de suporte permanente na escola. (EDLER CARVALHO, 2008, p. 26).

Deste modo, uma escola inclusiva não se resume apenas nas adaptações arquitetônicas, ou em receber alunos com deficiência e respeitá-los. Consideram-se escolas inclusivas aquelas estruturadas para todos os alunos, ou seja, escolas que tem o objetivo de promover espaços de humanização e de civilização onde às crianças e os jovens aprendem a cidadania, sendo solidários, educados, pensantes, felizes.

Porém, para isso acontecer na escola depende do sentido dado pela gestão escolar que poderá, mediante a concepção de educação, de ser humano e de sociedade, manter o sistema vigente massificador e excludente ou construir caminhos alternativos para lutar contra essa opressão, formando sujeitos solidários, pensantes, articulados, com consciência ecológica na perspectiva do paradigma da educação inclusiva.

A escola que adota uma gestão gerencial atua como uma empresa, o foco está no lucro, na produtividade, na competição e nesse sentido os que apresentam melhores resultados são mais valorizados, ou seja, os melhores são destacados. A lógica estabelecida é de eficácia, eficiência e qualidade total.

No entanto, na gestão democrática de uma escola, pública, ou seja, uma escola para todos, conforme direitos legalmente constituídos, o foco está na formação do humano, de gente. Gente diferente nos aspectos sociais, físicos, intelectuais e culturais e para a escola atender essas diferenças, respeitando o ritmo de cada um e promovendo aprendizagens, necessita implantar um modelo de gestão voltado para as pessoas. A lógica estabelecida é de relações solidárias, fraternas, promovendo uma qualidade social.

Este trabalho procurou demonstrar que a gestão escolar, no sentido da gestão democrática, mobiliza os diferentes segmentos da comunidade escolar na construção de um projeto de educação para emancipação das pessoas, de forma coletiva, participativa e solidária. A gestão escolar voltada para emancipação de pessoas precisa ser construída por pessoas, coletivamente, e somente a gestão democrática possibilita isto.

A escola, objeto de estudo de caso desta monografia, está vivenciando este tensionamento entre a luta para fortalecer a gestão democrática, as voltas com manuais prontos e modelos de gestão gerencialita, como única alternativa para receber os recursos, sempre tão escassos para a educação neste país. Pela experiência desta escola, foi possível elaborar o

planejamento do PDE-ESCOLA, consultando as pessoas e construindo várias ações para fortalecer e praticar a gestão democrática. Isso se deu porque o planejamento não foi elaborado em gabinete, e não se seguiu rigidamente as regras do manual. O ponto de partida foi o PPP da escola e a escuta as pessoas que resultaram na construção de ações com foco nas questões pedagógicas, na perspectiva de promover estudos e reflexões que modifiquem as práticas excludentes, os tempos enrijecidos e a fragmentação do currículo escolar, voltadas para compreender a inclusão no enfrentamento ao desafio de garantir a aprendizagem de todos, principalmente dos alunos especiais e dos alunos multirrepetentes.

A leitura que faço deste processo é de que a direção desta escola, por seguir princípios democráticos e ter clareza da concepção de educação que defende humanizadora, popular e transformadora, aproveitou este planejamento para colocar as idéias dos diferentes segmentos da escola e não aquelas propostas pelos manuais.

No entanto, essa não é a realidade da maioria das escolas públicas no país. O que temos hoje, em vários estados e municípios brasileiros, são parcerias entre instituições públicas e privadas. O Estado ao se eximir do seu papel abriu espaço para as escolas “públicas” serem invadidas por modelos de gestão gerencialista, com uma ideologia de mercado, seguindo manuais prontos para “educar” os alunos. Cabe-nos questionar, segundo quais princípios?

A gestão democrática, expressa na legislação educacional, não suficientemente experienciada, está colocada em cheque por aqueles que têm interesses de fortalecer o sistema vigente, mantendo a população ignorante, fortalecendo o capital. Este é um dos maiores desafios a ser enfrentado por aqueles que lutam pelo fortalecimento da gestão democrática neste país. Segundo Laval:

A escola perdeu suas próprias referências que condicionavam a justeza e a legitimidade de seus julgamentos. Que ação tem a escola sobre a “eficácia econômica” de um diploma? A escola, nas condições históricas atuais, é partilhada entre o retorno nostálgico em direção a um sentido que a modernização arruinou e a fuga para frente que a transforma cada vez mais em grande máquina a formar competências para a economia e a produzir diplomas cujo valor social depende da oferta e da demanda? (...) Para impedir que a educação se torne sempre mais uma mercadoria, é preciso impor um recuo dos interesses privados e da ideologia gerencial que hoje em dia colonizam a escola. (...) (LAVAL, 2004, p. 314 e 321)

A presente monografia permitiu-nos, não apenas detectar desafios e dificuldades e apontar possibilidades na construção de processos inclusivos, mas também reafirmar que compete à gestão escolar promover a construção de tais processos, porém não qualquer gestão escolar.

Cabe ressaltar que, neste trabalho, foram confrontados dois sentidos de atuação da gestão escolar enfatizando-se que o sentido da gestão escolar democrática viabiliza a educação inclusiva, pois acolhe e trabalha com a diversidade, respeitando seus tempos e espaços, na perspectiva de emancipação dos sujeitos. A gestão democrática organiza ações que desencadeiam processos de participação social, visando formar cidadãos críticos e conscientes na luta por uma sociedade mais justa e por uma educação de qualidade. Está fundamentada numa concepção de educação popular, pois trabalha com as classes populares. Já o modelo de gestão escolar com um sentido gerencialista, está fundamentado numa lógica empresarial. Este modelo estimula a competição escolhe os melhores, prima pela eficácia e pela eficiência e promove o individualismo, aprisionando os sujeitos para serem explorados por uma lógica capitalista, voltada para o consumo e para o lucro. Portanto nesta lógica não há espaço para a inclusão, pois o ser humano é diminuído e são valorizados somente aqueles que são úteis para manter o sistema vigente, escravizando os sujeitos.

Por fim, cabe salientar que todo ser humano tem direito a uma vida digna. Porém, numa sociedade desigual onde grande parte da população vive em situação de pobreza, muitos na miserabilidade, explorados por um pequeno grupo que detém o capital, temos que reafirmar permanentemente a educação como um direito para todos. Somente pela aquisição do conhecimento o homem se liberta e não se deixa manipular e envolver por um senso comum que aliena e se conforma com as injustiças sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL SOBRINHO, José. **O PDE e a gestão escolar no Brasil**. Brasília: MEC/Fundescola, 2001.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. (org). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BARROSO, João. **O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 2ª. Ed. - São Paulo : Cortez, 2000. p.11-32.

BEYER, Hugo Otto. **Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas**. In. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Baptista, Claudio (org). Porto Alegre: Mediação, 2006.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

_____. Lei nº. 10.172, de 09 de Janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 09 de Jan. de 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho Escolar e a aprendizagem na escola**. Elaboração Ignez Pinto Navarro et. al. Brasília: MEC/SEB, 2004, p. 31-35.

_____. Decreto Presidencial nº. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 de abr. 2007.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. 2007. Disponível em <[http:// www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 10 de jan.2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Todos pela Educação: passo-a-passo**, 2007. Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC, jun. 2008.

_____. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – RESOLUCAO/CD/MEC/FNDE/ n°. 029**, de 20 de junho de 2007. Estabelece critérios, parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação, Brasília, 2007.

_____. Instituto Nacional de Pesquisa Educacional. **Dados e informações educacionais**, 2007. Disponível em <<http://www.INEP.gov.br>>. Acesso em: 05 de nov.2007.

_____. Ministério da Educação. **Índice de Desenvolvimento da Educação**. 2007. Disponível em <<http://www.IDEB.INEP.gov.br>>. Acesso em: 31.dez.2007

_____. Ministério da Educação. **Programas e Ações da Educação Básica a serem consideradas no âmbito do Compromisso Todos pela Educação**. Brasília, 2007, 71 p. Documento digitado.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**. Razões, Princípios e Programas. Brasília: MEC, 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. **Cartografia do trabalho docente na e para a educação inclusiva** Revista @ mbienteeducação, São Paulo: v. 1, n. 2, p. 21-30, ago./dez. 2008.

CURY, CARLOS ROBERTO JAMIL. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de pesquisa, São Paulo: n. 116, p. 245-262, jul.2002.

CURY, C. R. J. . **Gestão democrática na educação: exigências e desafios**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, São Bernardo do Campo: v. 18, p. 163-174, 2002.

CURY, C. R. J. . **A gestão democrática na escola e o direito à educação**. Revista Brasileira de Administração da Educação, v. 23, p. 483-496, 2007.

DUARTE Jr. João Francisco. **O sentido dos sentidos: educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2001.

EDLER CARVALHO, R. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação: 2005

FARENZENA, Nalú. **Descentralização e Federalismo: algumas implicações para as responsabilidades (inter) governamentais no financiamento da educação brasileira**. In: XXI

SIMPÓSIO BRASILEIRO E III CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. 2003, Recife. **Anais...** Recife: ANPAE, 2003. Digitado.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

HARVEY, David. **Neoliberalismo – História e Implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. 2002.

LAVAL, Cristian. **A escola não é uma Empresa; o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel L. P. de. **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2006.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo**. Democracia e patrimonialismo na educação brasileira. São Paulo: Unicamp, 2000.

_____. A Educação é um direito de Cidadania. **Retratos da Escola**. Brasília: CNTE, ano 1 – n. 1, p.23-24, 2007.

MORIN, Edgar, **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO/ **Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação**. <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 30 set. 2007.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PARO, Vitor Henrique. O papel do Diretor e a escola de 1º grau. **Seminário FNDE**, 25 maio 1991. São Paulo, Séries iniciais, n.12, p.39-47, 1992.

_____. **Eleição de Diretores – a escola pública experimenta a democracia**. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Administração Escolar** - Introdução Crítica. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, Jorge A. Rosa. **Momentos históricos da escolarização**. In. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Baptista, Claudio (org). Porto Alegre: Mediação, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do projeto do MEC**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

XAVIER, M. L. M. F. **Políticas de inclusão e a Educação Básica: implicações na organização curricular**. 2008.

Outros documentos

Documento referência da Conferência Nacional de Educação - CONAE 2010: **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**: O Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação. Brasília: 2009.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990.

Declaração de Salamanca, 1994.

ANEXOS

ANEXO A

Diretrizes referentes à Educação Especial que constam no documento referência da Conferência Nacional de Educação¹⁷ - CONAE - que acontecerá no ano de 2010, em Brasília,

280 II - Quanto à educação especial:

a) Garantir as condições políticas, pedagógicas, e financeiras, para uma Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, assegurando o acesso à escola aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na educação básica e na educação superior.

b) Garantir a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos e a afirmação da escola como espaço fundamental na valorização da diversidade e garantia de cidadania.

c) Incluir crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

d) Garantir a participação da família e da comunidade nas instituições educativas.

e) Concretizar, dentro da política de valorização e formação dos profissionais da educação em nível nacional, a formação de docentes para os atendimentos educacionais especializados e demais profissionais da educação para a inclusão.

f) Garantir e ampliar o atendimento educacional especializado, do nascimento aos três anos, por meio de serviços de intervenção precoce, que otimizem o processo de desenvolvimento e aprendizagem, em interface com os serviços de saúde e assistência social.

g) Expandir e fortalecer o atendimento educacional especializado, que deve ser realizado no contra-turno, disponibilizando acesso ao currículo e proporcionando independência para a realização de tarefas e a construção da autonomia. Esse serviço diferencia-se da atividade de sala de aula comum, não sendo substitutivo à escolarização.

h) Implementar serviços de atendimento educacional especializado, através da organização e implementação de sala de recursos multifuncionais direcionados ao atendimento especializado dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas públicas, com a atuação de profissionais qualificados.

¹⁷ Segundo expresso no documento referência a CONAE 2010 será um importante espaço democrático para a construção de diretrizes para a política nacional de educação e dos seus marcos regulatórios, na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade. (documento da CONAE 2010, 2009, p. 03)

- i) Efetivar as redes de apoio aos sistemas educacionais, por meio de parcerias com a saúde, a ação social e cidadania, para atender as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
- j) Ampliar a equipe multiprofissional para o atendimento em educação especial nas escolas públicas regulares.
- k) Garantir, quando necessário, a presença do professor auxiliar, do intérprete/ tradutor, do guia para as salas do ensino regular com alunos inclusos, de modo a viabilizar sua permanência no processo de escolarização.
- l) Assegurar, na formação continuada dos trabalhadores da educação do ensino regular, conteúdos referentes à inclusão de pessoas com deficiência.
- m) Implementar/incluir os conteúdos programáticos de educação especial na formação docente, em curso de formação profissional.
- n) Definir diretrizes para as instituições de ensino superior, garantindo o processo de inclusão na formação de profissionais da educação.
- o) Distribuir livros, materiais didáticos, equipamentos e mobiliários adaptados para alunos com deficiência.
- p) Garantir financiamento para a aquisição de transporte escolar, a fim de atender os alunos com necessidades educacionais especiais que apresentem limitações físicas e mobilidade
- q) Incluir a Libras no currículo da educação básica e garantir políticas públicas para o ensino de Libras para os profissionais servidores.
- r) Fortalecer parcerias com órgãos governamentais e não-governamentais, para promover acessibilidades arquitetônicas, serviços de saúde, assistência social, justiça e trabalho.
- s) Ofertar EJA diurno para alunos com necessidades especiais.
- t) Garantir, na educação superior, a transversalidade da educação especial, por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos.
- u) Garantir, na educação básica e superior, recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didático e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão.

(documento referência CONAE /2010, 2009, p. 105 a 108)

ANEXO B

EMEF OSÓRIO RAMOS CORRÊA

PDE ESCOLA - ANO LETIVO: 2009

| OBJETIVOS ESTRATÉGICOS | ESTRATÉGIAS | METAS | PLANO DE AÇÃO |
|---|---|---|--|
| 1. Melhorar os processos de ensino e de aprendizagem através do trabalho pedagógico articulado. | 1.1 Tornar o PPP (Projeto Político Pedagógico) foco permanente de discussão. | 1.1.1 Colocar em prática o PPP da escola. 1 | 1. Realizar duas reuniões para estudo do PPP. 2. Elaborar e aplicar um instrumento de análise das práticas escolares a fim de colocar em prática as propostas do PPP. 3. Elaborar os Projetos de trabalho trimestrais a partir dos diagnósticos e pesquisa realizados com os alunos. 4. Implantar o Conselho de Classe Participativo Trimestral |
| | 1.2 Promover estudo e reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem. | 1.2.1 Realizar uma Jornada Pedagógica abordando as temáticas: organização curricular, metodologia de ensino, avaliação da aprendizagem e práticas pedagógicas interdisciplinares. 2 | 1. Elaborar o programa e cronograma da Jornada Pedagógica. 2. Contratar palestrante. 3. Selecionar a bibliografia e textos referência para estudo sobre paradigma da Educação Inclusiva. 4. Adquirir projetor multimídia e um notebook. |
| | 1.3 Revisar os Planos de Estudos. | 1.3.1 Elaborar novo Plano de Estudos que contemple os princípios da Educação Inclusiva, redefinindo os conhecimentos mínimos necessários a cada ano/série. 3 | 1. Organizar reuniões por ano, série, disciplinas para revisar o Plano de Estudos. 2. Eleger um coordenador por ano/série/disciplina, responsável pela sistematização das discussões do grupo. 3. Realizar reunião com todos os docentes para concluir o documento com nova proposta de Plano de Estudos. |
| | 1.4 Desenvolver estratégias de acompanhamento e avaliação dos discentes e demais profissionais da escola. | 1.4.1 Organizar dossiê de acompanhamento e avaliação dos alunos. 4 | 1. Organizar uma pasta por aluno para colocar cópias dos registros de avaliação, auto-avaliação e demais registros sobre a vida escolar dos alunos. 2. Providenciar cópias dos registros de avaliação dos alunos. 1. Elaborar dois instrumentos de |

| | | | |
|---|---|---|--|
| | | <p>1.4.2 Elaborar e aplicar um instrumento de auto-avaliação trimestral dos docentes e discentes.</p> <p style="text-align: center;">5</p> <p>1.4.3 Realizar a avaliação institucional da escola, envolvendo todos os segmentos (semestral).</p> <p style="text-align: center;">6</p> | <p>auto-avaliação (alunos / demais profissionais).</p> <p>2. Aplicar os instrumentos de avaliação trimestralmente. (alunos e demais profissionais).</p> <p>1. Elaborar instrumento para realizar a avaliação dos serviços prestados pela escola.</p> <p>2. Realizar a avaliação institucional dos serviços prestados pela escola (Conselho Escolar) com todos os segmentos em dois períodos do ano.</p> |
| <p>2. Oportunizar a comunidade escolar uma educação inclusiva de qualidade.</p> | <p>2.1 Elaborar projetos de trabalho que promovam a educação inclusiva.</p> | <p>2.1.1 Sensibilizar a comunidade escolar para inclusão.</p> <p style="text-align: center;">7</p> | <p>1. Confeccionar um banner para divulgação do projeto: "Escola Osório espaço social para todos"</p> <p>2. Organizar cartazes com os alunos sobre o tema inclusão.</p> <p>3. Adquirir murais para sala de aula.</p> <p>4. Elaborar projeto para o recreio dirigido.</p> <p>5. Implantar o recreio dirigido na escola.</p> <p>6. Adquirir Kit esportivo para viabilizar o recreio dirigido. (bolas, bambolês, cordas, vai e vem).</p> <p>7. Adquirir duas mesas de Flafu e uma de ping-pong para o recreio dirigido.</p> <p>8. Implantar o Projeto Tribos para envolver a comunidade escolar em atividades recreativas e solidárias na escola.</p> |
| | <p>2.2 Promover a capacitação dos segmentos da comunidade escolar referente ao paradigma da Educação Inclusiva.</p> | <p>2.2.1 Realizar dois encontros de capacitação aos segmentos da comunidade escolar abordando os princípios da Educação Inclusiva.</p> <p style="text-align: center;">8</p> | <p>1. Elaborar o cronograma e o programa dos encontros, especificando a bibliografia referência, filmes e livros na perspectiva da Educação Inclusiva.</p> <p>2. Contratar dois palestrantes para realizar os encontros.</p> <p>3. Realizar os dois encontros com duração de 8h para os docentes, os funcionários e representantes</p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | | de pais. |
| | 2.3 Atender aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas suas especificidades. | 2.3.1 Promover estratégias diferenciadas para a construção de aprendizagens dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais. 9 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Diagnosticar os alunos com NEE da escola (com laudo e sem laudo). 2. Dispor de assessoria especializada, oferecida pela mantenedora, para qualificar o trabalho com os alunos especiais. 3. Encaminhar os alunos sem laudo/diagnóstico ao serviço de saúde via SMED. 4. Solicitar a SMED monitoria para acompanhar em sala de aula alunos com deficiência física 5. Elaborar e desenvolver projeto de psicomotricidade relacional para os alunos com NEE da escola. 6. Adquirir material específico para desenvolver atividades de psicomotricidade relacional. 7. Realizar oficina de psicomotricidade relacional aos docentes dos anos/séries iniciais da escola. 8. Adquirir coleções e bibliografia específica sobre a Educação Inclusiva para subsidiar o trabalho pedagógico na escola. |
| 3. Combater o alto índice de reprovação escolar. | 3.1 Aumentar as taxas de aprovação nas disciplinas e anos/séries críticas. | 3.1.1 Aumentar a taxa de aprovação de 63% para 90% do 2º ano (Ensino Fundamental de 09 Anos) e de 73% para 90% da 6ª série (Ensino Fundamental de 8 Anos). 10 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar avaliação diagnóstica dos alunos do 2º ano e 6ª série da escola. 2. Implantar sistemática de acompanhamento do desempenho dos alunos de 2º ano e de 6ª série. 3. Adquirir pastas AZ para organizar os dados coletados. 4. Organizar cronograma e programa, especificando bibliografia e materiais sobre alfabetização e letramento para realização de um curso de alfabetização. 5. Contratar palestrantes pra realização do curso. 6. Realizar curso de alfabetização |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>(12h) para os docentes dos anos/séries iniciais da escola.</p> <p>7. Adquirir jogos, alfabetos móveis e outros materiais pedagógicos para dinamizar o trabalho de alfabetização.</p> <p>1. Implantar os Conselhos Diagnósticos trimestrais para verificar a situação dos alunos no processo de aprendizagem, elaborando estratégias para superação das dificuldades.</p> <p>2. Realizar reuniões com os pais dos alunos que estão apresentando dificuldades na aprendizagem.</p> <p>1.Fazer o levantamento dos 1. 1. Diagnosticar os alunos em situação de multirrepetência da escola.</p> <p>2. Elaborar projeto específico que estimule a aprendizagem dos alunos multirrepetentes da escola.</p> <p>3. Adquirir jogos pedagógicos para qualificar o Laboratório de Aprendizagem da escola.</p> <p>4. Criar instrumento de encaminhamento para realização de recuperação paralela dos alunos com dificuldades na aprendizagem.</p> <p>5. Encaminhar os alunos em situação de mutirrepetência para avaliação especializada do serviço de saúde (apoio da SMED).</p> | |
| | <p>3.1.2 Aumentar a taxa de aprovação nas disciplinas de Matemática da 4ª série, Ciências e História da 5ª série, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Geografia da 6ª série, Língua Portuguesa e Matemática da 7ª série e Língua Portuguesa, Geografia e Matemática da 8ª série.</p> <p style="text-align: center;">11</p> <p>3.1.3 Elaborar projeto específico que promova a aprendizagem dos alunos em situação de multirrepetência.</p> <p style="text-align: center;">12</p> | | |
| | <p>3.2 Melhorar o desempenho dos alunos nas habilidades de leitura, interpretação e raciocínio lógico-matemático.</p> | <p>3.2.1 Aumentar o número de alunos proficientes na leitura, na interpretação e no raciocínio lógico-matemático.</p> | <p>1. Implantar um momento semanal de leitura para todas as turmas. Título: Osório lê!</p> <p>2. Realizar a hora do conto semanal para os alunos das</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | 13 | <p>séries iniciais.</p> <p>3. Organizar cronograma semanal para todos os alunos da escola retirar livros para leitura na biblioteca.</p> <p>4. Contratar serviço para construção de novas prateleiras para a biblioteca da escola.</p> <p>5. Adquirir kits de jogos pedagógicos de matemática.</p> <p>6. Promover uma oficina de matemática para reconhecimento e utilização dos jogos entre os professores de mat. e dos anos/séries iniciais.</p> <p>7. Adquirir 04 conjuntos de mesas de xadrez fixas no pátio da escola.</p> <p>8. Realizar oficina de xadrez para os docentes da escola.</p> <p>9. Adquirir mapas, globo e atlas para qualificar as aulas.</p> <p>10. Realizar oficina interdisciplinar (geo, cien e hist.) para troca de experiências entre professores destas áreas de ensino e dos anos/séries iniciais.</p> <p>11. Adquirir livros, dicionários e coleções para qualificar o trabalho de leitura, escrita e interpretação.</p> <p>12. Realizar oficina para troca de experiências sobre leitura, escrita e interpretação entre os professores de linguagem (Port. e Inglês) e dos anos/séries iniciais da escola.</p> |
| | 3.3 Desenvolver estratégias de acompanhamento e de combate a infrequência escolar. | 3.3.1 Realizar o levantamento periódico dos alunos infreqüentes, promovendo ações que promovam seu retorno à escola. | <p>1. Preencher as FICAls para os alunos com cinco faltas consecutivas e encaminhar ao CT.</p> <p>2. Chamar as famílias ou responsáveis pelos alunos infreqüentes para resgatar os mesmos.</p> <p>3. Organizar estratégias</p> |

| | | | |
|--|---|-----------|---|
| | | 14 | <p>juntamente com o Conselho escolar para visitar resgatar os alunos infreqüentes.</p> <p>4. Organizar estratégias de acolhimento aos alunos infreqüentes quando estes retornarem a escola.</p> |
| 4. Promover a participação ativa da comunidade escolar | <p>4.1 Fortalecer a atuação do Conselho Escolar, mobilizando pais, alunos, professores e funcionários na tomada de decisão das questões da escola.</p> <p>4.2 Ampliar os espaços de participação da comunidade escolar.</p> <p>4.3 Organizar e promover atividades integradoras que envolvam toda comunidade escolar.</p> | | |

ANEXO C

Texto de apresentação da EMEF Osório Ramos Corrêa e resumo do PPP

PREFEITURA MUNICIPAL DE GRAVATAÍ
SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
EMEF OSÓRIO RAMOS CORRÊA
 Rua Camboim, 110 – Bairro São Jerônimo – Fone: 34901957

Dados de Identificação

Nome da Escola: Escola Mun. de Ens. Fund. Osório Ramos Corrêa

Entidade Mantenedora: Prefeitura Municipal de Gravataí

Endereço: Rua Camboim, 110 – Bairro São Jerônimo / Gravataí-RS (Sede Própria)

Telefone / FAX: 51-34901957

Horário de Funcionamento:

Manhã – 8h às 12 h

Tarde – 12h às 17h

Noite – 19h às 23h

Texto referência sobre a escola

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Osório Ramos Corrêa, entrou em funcionamento em 18 de setembro de 1978. Localiza-se na Rua Camboim nº110, Bairro São

Jerônimo – Gravataí, zona urbana deste município. Atende alunos em três turnos de funcionamento: Manhã (13 turmas), Tarde (13 turmas) e Noite (06 turmas). Oferece o Ensino Fundamental do 1º ao 4º ano e de 5ª a 8ª série (manhã e tarde) e a noite funciona a modalidade EJA no Centro Regional de Educação de Jovens e Adultos (CEREJA). A clientela predominante é periférica em vulnerabilidade sócio-econômica. A maioria das famílias sobrevive do trabalho informal em busca de uma situação financeira melhor. Atualmente a escola conta com 54 profissionais da área da educação, 02 estagiários, 04 funcionários terceirizados, 11 funcionários concursados (cozinheiras, guardas e serventes) e aproximadamente 793 alunos.

O processo político administrativo e pedagógico é normatizado pelos seguintes documentos: Regimento Escolar (2004), Projeto Político Pedagógico (reformulado em 2008, em fase de implementação) e Planos de Estudos de 2004.

Baseados em estudos, avaliações de todos os segmentos e assembleias a comunidade escolar construiu a nova proposta pedagógica no ano letivo de 2008, buscando ampliar a qualidade na educação em defesa de uma escola democrática e participativa.

A escola recebe suporte da Secretaria Municipal de Educação – SMED e conta com profissionais que desenvolvem o Plano de Apoio Pedagógico nos Anos iniciais e Finais, também possui o Telecentro e a biblioteca escolar nos três turnos.

No início do ano letivo de 2009, a escola foi indicada pelo MEC, devido ao IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) estar abaixo da média nacional, para elaborar o PDE – escola. Este plano foi elaborado (abril e maio/09) e enviado ao MEC, visando receber um recurso específico que será aplicado na implementação dos planos de ação. Para isso uma equipe da escola, com representantes dos segmentos, realizou um diagnóstico detalhado da situação administrativa e pedagógica, identificando os principais problemas e desafios a serem enfrentados pela comunidade escolar em busca de uma maior qualidade nos processos de ensino e de aprendizagem. São eles:

- Melhorar os processos de ensino e de aprendizagem através do trabalho pedagógico articulado.
- Oportunizar a comunidade escolar uma educação inclusiva de qualidade.
- Combater o alto índice de reprovação escolar.

Para superar estes desafios elaboramos o PDE escola, elencando estratégias, metas e ações a serem desenvolvidas durante este ano letivo, promovendo espaços e tempos de formação e reflexão sobre as teorias e as práticas pedagógicas. Almejamos construir uma escola na perspectiva da educação inclusiva, participativa, alegre e democrática, que desenvolva um currículo voltado para a diversidade.

Uma das ações previstas é a realização de uma Jornada Pedagógica que objetiva Promover a reflexão sobre o paradigma da Educação Inclusiva na contemporaneidade, identificando os desafios e construindo possibilidades de tempos e espaços escolares que possibilitem processos de ensino e de aprendizagem voltados para diversidade.

Princípios Norteadores do PPP da escola:

- a- Igualdade: Todos devem ter a mesma condição de acesso e permanência à escola, sem privilégios para os professores e alunos, acesso da comunidade para auxiliar dentro da escola.
- b- Qualidade: O ensino deve ser significativo e gerar transformação, criando ações que promovam a qualidade de ensino dos alunos e profissional dos professores, trazendo os pais para o conselho de classe participativo.
- c- Gestão Democrática: uma gestão que incentive o exercício pleno da cidadania por toda a comunidade escolar, considerando as dimensões pedagógicas e administrativas, contando com a figura do agente financeiro.
- d- Liberdade: A escola deve proporcionar condições para que o aluno possa atuar em sociedade com autonomia.
- e- Valorização do Magistério: Dá-se através do reconhecimento e incentivo ao trabalho realizado em sala de aula, realizando formações dentro e fora da escola, buscando desenvolvimento profissional articulado com a escola.

ANEXO D

DEPOIMENTO 01

PRESIDENTE DO CONSELHO ESCOLAR DA EMEF OSÓRIO RAMOS CORRÊA

DATA DO DEPOIMENTO: 19/06/2009

Nome: Andréa Rocha Função na escola: Professora de Educação Física

Atua na escola desde 1990, faz dezenove anos.

Nestes anos que estou na escola foi importante passou a ter eleição para diretores, que não existia, depois a eleição para conselhos escolares, uma mudança interessante foi o repasse de verbas, pois antes a escola tinha que promover eventos para ter algum recurso. A implantação de alguns projetos como o LA, o LI, a internet na escola, o Escola Aberta, o CEREJA. A escola basicamente teve mudanças na estrutura física, pouca coisa na parte pedagógica. Passei por três diretoras e agora é a quarta diretora. A primeira não foi eleita, foi indicada e logo em seguida teve eleição ela concorreu. E todas repetiram o mesmo estigma. Uma primeira gestão melhor e no segundo mandato, quando reeleitas não fazem mudanças. A expectativa é muito maior com a última gestão porque são pessoas mais comprometidas, são pessoas que querem a mudança, tem uma equipe muito melhor e em poucos meses já tem mudanças bem visíveis. Mudanças na parte pedagógica, pois tem reuniões mais seguidas, com pautas e as pautas são seguidas, Tu sabes que não está mais sozinha, tem uma equipe, a escola está mais cuidada.

É uma cultura escolar, como vou dizer de resistência, de vícios. São vícios as pessoas confundem as relações, comodidade, resistência ao novo, ranços, falta de planejamento, de reuniões. Separação muito grande de grupos são os funcionários, os professores de área, os do currículo, os professores da noite. Parecem várias escolas dentro de uma só. A escola aberta é uma, o CEREJA é outra, o diurno é outra.

Os maiores desafios é trazer a comunidade de volta para escola, ou trazer para escola, não sei se algum dia estiveram na escola. Transformar o Osório numa escola só, assegurar reuniões semanais para toda escola não só pro CEREJA. Manter um conselho escolar realmente atuante; funcionar bem todos os setores da escola, bem; pois se um setor não funciona bem as coisas não andam. Por exemplo, nos temos duas supervisões, uma funciona e outra não. Tem a biblioteca que é um setor importante e não funciona bem, está aberta simplesmente, mas não cumpre o papel que deveria cumprir. O LI não tem monitor, não tem equipamento funcionando, quando tem computador não tem monitor quando tem internet não tem monitor, agora não tem nada.

A gestão democrática é aquela que consegue ouvir todos os segmentos, consegue trabalhar com todos os segmentos, consegue trabalhar com o Conselho escolar que é muito difícil. Agora a escola não está com dificuldade, mas no geral as escolas tem dificuldade, em dividir responsabilidades em outras escolas se usa o CE para o financeiro mais nada. Acho que o maior desafio é ser competente, justo, sem ser ditador, tirano. Pela primeira vez na escola está acontecendo uma GD, porque já existiu uma falsa democracia, podia se fazer de tudo, fazer o que queria, porque ninguém cumpria o seu papel. Tem que ter uma visão mais ampla, oferecer formação para os professores, se preparar para receber os alunos da melhor forma possível e promover a integração de fato, tem que ser uma gestão com um olhar pedagógico e não só administrativo. Entrei no CE porque fui uma das pessoas que mais incentivei a formação desta chapa e precisava de uma pessoa de confiança no conselho, se não as coisas não iriam funcionar bem e acredito neste trabalho e vislumbrei a possibilidade de fazer o conselho

funcionar como fala na teoria, porque tem uma direção mais consciente. O que é mais difícil é trazer de fato o segmento pais, a falta de condições de tempo para as reuniões. É uma doação, faltam pessoas. As reuniões muitas vezes estão incompletas, os professores têm que dar aula. O conselho tem um calendário de reuniões e a direção deve cuidar para não acumular as atividades todas no mesmo dia, na mesma semana.

A educação inclusiva é aquela que consegue trabalhar com o diferente, de forma justa, de forma que estes indivíduos se sintam bem. E aquela que atende a todos. Estes indivíduos são todos que de alguma forma tem dificuldade, porque agora existe uma lei que obriga estes indivíduos ir para escola e escola regular, os deficientes. Mas acredito na inclusão para todos, os de cor diferente, opção sexual, os mais lentos, os mais agitados, o gordo, o deficiente.

Para promover a inclusão precisa preparar os professores, parte daí, dar condições, esclarecer, formação, recursos. Acho que a escola está em processo de inclusão. A parte física já mudou, já tivemos formação, tem monitores, projetos, educação física.

O PDE escola é importante porque traz recursos financeiros, obriga a escola a fazer um RX e realmente achar onde estão as dificuldades. Acho estranho a gente só receber este recurso por ter tido fracasso. Acho errado. A política pública do país não deveria seguir este patamar. As escolas deveriam sim fazer um levantamento não porque é obrigado, mas para verificar as falhas que estão na escola e a partir daí elaborar um plano e receber incentivos por ter se organizado, deveriam receber incentivos, recursos independente dos índices do IDEB, principalmente as de periferia. O recurso do PDE ainda não chegou, mas a escola já realizou ações. Para uma escola que apresenta tantas dificuldades a verba é baixa, como todo recurso para educação no país, é muito baixo, a educação precisa de mais recursos, mais rápido. A nossa escola elaborou este PDE, já encaminhou, cumpriu com todas as etapas corretamente e ainda não chegou o dinheiro.

ANEXO E

Depoimento 2 – diretora da escola

Chamo-me Sílvia Ivone Kazanowski e trabalho nesta escola há 21 anos. No momento sou a diretora da escola. Minha eleição se deu a partir da insatisfação geral de toda a comunidade escolar com o estado de coisas colocado pela gestão anterior, ou melhor, por um processo de abandono e desmotivação gerado por várias gestões que se sobrevinham e que eram interligadas, na popular “troca de figurinhas”.

As sucessivas gestões voltadas apenas para os aspectos materiais e que nem desses davam conta satisfatoriamente, foram criando na escola uma cultura de impunidade e desânimo, na medida em que as decisões tomadas nas poucas reuniões que aconteciam jamais eram implementadas, num total desrespeito às pessoas e ao processo democrático e essa insatisfação gerou a proposta de gestão que, no momento, está sendo implementada na escola,

uma gestão voltada para o coletivo e a participação, uma gestão que pretende ser democrática, ainda que se saiba da grande dificuldade que isso implica.

Em todo o país, a cultura escolar que dificulta as mudanças é o imediatismo (educação é processo, não se verificam resultados imediatos), o individualismo e a desmotivação gerada pela ausência de resultados das ações que, por sua vez, não são obtidos por serem individuais, formando-se, assim, um círculo vicioso.

Na escola Osório, especificamente, os maiores desafios a vencer estão justamente relacionados a isso. Por um lado, há que se buscar formas de motivar professores habituados a anos de “não vai adiantar”, por outro, criar mecanismos que dêem conta de envolver alunos acostumados a anos de “não dá nada” e “ninguém vai prestar atenção ao que eu fizer ou deixar de fazer”.

Outro desafio que se põe é o desafio criado pelas políticas de inclusão que se colocam no momento. A escola precisa dar conta das demandas materiais exigidas por essas políticas, bem como da falta de formação dos docentes para lidar com casos de alunos com deficiências físicas ou mentais e de um desconhecimento geral do que de fato signifique educação inclusiva que, a meu ver, significa tratar as diferenças existentes ente os seres humanos não como fonte de preconceitos, e sim como fator enriquecedor da convivência entre as pessoas, assim como no passado descobriu-se que alunos em estágios diferenciados de aprendizagem, ao invés de atrapalhar o processo um do outro, os enriquecem, hoje verifica-se que o convívio e cooperação entre pessoas diferentes entre si enriquecem os processos de discussão e aprendizagem.

Junto com todos esses desafios, entra ainda o PDE Escola, que é um projeto do governo federal que pretende dar conta de sanar as deficiências verificadas a partir da Provinha Brasil.

Este projeto vem recheado por uma série de questões das quais destaco duas como principais, sendo uma um aspecto positivo e outra um aspecto negativo.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro de Entrevista

1. O que você entende por educação inclusiva?
2. Você considera nossa escola inclusiva? Por quê?
3. O que é necessário para garantir a inclusão em nossa escola?
4. Você conhece algum programa do Governo Federal ou Municipal que está em funcionamento aqui na escola?

APÊNDICE B

Roteiro para Depoimento

ROTEIRO DE DEPOIMENTO PARA MONOGRAFIA

NOME:

FUNÇÃO QUE OCUPA NA ESCOLA:

Quanto tempo atua nesta escola?

Fale sobre a mudança da gestão da escola no último ano.

Que cultura escolar estabelecida dificulta as mudanças?

Quais são os maiores desafios na escola Osório?

O que você entende por gestão democrática?

O que você entende por educação inclusiva e quais os maiores desafios para efetivá-la na escola?

Fale o que você sabe sobre o PDE escola, aspectos positivos ou negativos da implementação do mesmo na escola.