

Entre atores e papéis:

investigando concepções e ações educativas em um colégio de ensino médio e ensino fundamental - 3º e 4º ciclos - no interior da Bahia, na perspectiva de uma gestão participativa e da educação inclusiva

Maria Lívia Pereira dos Santos

Maria Izaura Cação

Como citar: SANTOS, Maria Lívia Pereira dos; CAÇÃO, Maria Izaura. Entre atores e papéis: investigando concepções e ações educativas em um colégio de ensino médio e ensino fundamental - 3º e 4º ciclos - no interior da Bahia, na perspectiva de uma gestão participativa e da educação inclusiva. *In:* CAÇÃO, Maria Izaura; CARVALHO, Sandra Helena Escouto de (org.). **Políticas e práticas pedagógicas em atendimento educacional especializado**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 89-109.
DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-313-7.p89-109>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

CAPÍTULO 5

ENTRE ATORES E PAPÉIS: INVESTIGANDO CONCEPÇÕES E AÇÕES EDUCATIVAS EM UM COLÉGIO DE ENSINO MÉDIO E ENSINO FUNDAMENTAL - 3ª E 4ª CICLOS - NO INTERIOR DA BAHIA, NA PERSPECTIVA DE UMA GESTÃO PARTICIPATIVA E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Maria Lívia Pereira dos Santos¹

Maria Izaura Cação²

INTRODUÇÃO

Apesar da abundante legislação educacional a respeito da inclusão, no ensino regular, de alunos com Necessidade Educacionais Especiais (NEEs) e da obrigatoriedade que os sistemas de ensino têm de incluir esses alunos, a realidade de algumas escolas aponta para a existência de um descompromisso com a efetiva inclusão de crianças e jovens com

¹ Licenciada em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS; Professora de História da rede estadual da Bahia; alchoa@yahoo.com.

² Doutora em Educação; Docente na Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC – UNESP Campus de Marília; izauracao@gmail.com.

NEEs. Assim, este fato nos levou a buscar entender a construção dos descaminhos que levam a não inclusão, a partir da análise de uma unidade de ensino próxima a nós: a escola em que atuamos enquanto professora.

Procuramos identificar a realidade da educação inclusiva nesta escola, em comparação às diretrizes nacionais que a regulamentam, pensando a gestão participativa como um caminho possível para a sua efetiva implantação e o papel dos sujeitos enquanto atores sociais fundamentais para a viabilização deste processo.

Para tanto, procedemos a levantamento bibliográfico das diretrizes educacionais para a educação inclusiva propostas pelo MEC, sob a direção da Secretaria Especial de Educação - SEESP, em conjunto com a análise dos dados recolhidos na escola estudada por meio de uma pesquisa de caráter qualitativo, seguindo as orientações metodológicas de Lüdke e André(2005), sobretudo.

Desse modo, consideramos que a investigação poderá contribuir para a formulação de políticas educacionais no município e no estado da Bahia e, quiçá, influenciar sobre o processo educacional da escola onde atuamos.

1. OS ATORES DO PROCESSO DE INCLUSÃO NA ESCOLA

Pensar a inclusão escolar é pensar, sobretudo, as ações dos sujeitos envolvidos. Desse modo, foi fundamental pesquisar o que se espera teoricamente dos atores sociais neste processo.

Delegar à família, à comunidade, aos próprios alunos, aos professores, aos poderes instituídos, à própria direção da escola seus papéis e suas responsabilidades no processo de construção de uma escola inclusiva é ação imprescindível para que esta educação realmente aconteça. No entanto, para que este processo ocorra é preciso que cada sujeito social saiba o que se espera dele, qual o seu papel e sua atuação, uma vez que a escola é um sistema complexo de comportamentos humanos organizados. (BATES e MURRAY, 1981, Apud CANÁRIO, 1996)

A partir do entendimento de que a gestão participativa seria fundamental para a consolidação deste processo, começamos nossas investigações que confirmaram, em parte, o que intuíamos.

2. O PAPEL DA GESTÃO

A realidade pode ser mudada só porque e na medida em que nós mesmos a produzimos, e na medida em que sabemos que é produzida por nós (KOSIK, 1976, p.16).

À gestão escolar cabe o papel de conduzir a prática educacional com base nos princípios, objetivos e metas estabelecidos no projeto político-pedagógico da escola, coletivamente construído. Este, por sua vez deve nortear os caminhos que se quer percorrer para a realização daquilo que se espera.

A direção de uma escola precisa ser dinâmica, comprometida e motivadora para a participação de todos os atores sociais. Ela necessita saber delegar poderes e estimular a autonomia, valorizando a atuação e a produção de cada um. Ela precisa ser uma figura presente, ponto de referência da personalidade e missão da escola. Precisa, também, ser respeitosa nas relações interpessoais, inclusive nas ocasiões em que tem que promover ajustes no percurso de cada agente. (BRASIL, 2006b, p. 13).

Para Cação (2010, p. 6), a escola, por ser uma organização complexa,

realizando tarefas também complexas, amplas e multifacetadas, exige modificações para atender aos anseios e necessidades da população por ela servida. Para construir esse novo, entretanto, a escola deve rever sua organização e posturas diante do processo educacional, suas relações com o poder, o conhecimento, a sociedade, com alunos e pais, bem como sua forma de organizar o trabalho desenvolvido. Esta nova maneira de ser da escola precisa ser construída pelos profissionais da educação, pelos alunos e pelas famílias, a partir do já existente, das condições dadas.

Nesse sentido é dever da equipe diretiva exercer liderança na comunidade, trazendo as famílias e outros setores para participarem da vida da escola, ao promover o sentido de responsabilidade destes atores sociais para o bem público que é a escola. Fortalecer os laços com a comunidade é construir uma relação de segurança, confiança e compartilhamento para alcançar os objetivos e cumprir a missão escolar. (BRASIL, 2006b). Dada à natureza do trabalho educacional, este “demanda um esforço compartilhado, realizado a partir da participação coletiva e integrada dos

membros de todos os segmentos das unidades de trabalho envolvidas”. (LUCK, 2010, p. 22).

Assim, à coordenação pedagógica cabe a responsabilidade de promover a unidade da equipe escolar para o sucesso do planejamento didático-pedagógico. Para tanto, a sua ação deve ser ativa no ‘chão da escola’, perto dos profissionais envolvidos na resolução dos ajustes necessários dentro e fora da unidade de ensino e aprendizagem, junto à comunidade.

O projeto político pedagógico será o ponto inicial desta transformação. Sem um projeto de ação que envolva todos os atores sociais da educação, a inclusão sempre será um engodo.

Nenhuma escola poderá alcançar objetivos significativos, para os alunos e para a comunidade na qual se encontra inserida, se não tiver um projeto que norteie e dê suporte para a ação de cada um de seus agentes. À medida que todos forem envolvidos na reflexão sobre a escola, sobre a comunidade da qual se originam seus alunos, sobre as necessidades dessa comunidade, sobre os objetivos a serem alcançados por meio da ação educacional, a escola passa a ser sentida como ela realmente é: de todos e para todos. Ao participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico, a ação de cada ator social que nela se encontra adquire novo significado, porque se passa a conhecer o que fazer, porque fazer, para que, para quem fazer e como fazer. (BRASIL, 2006b, p. 10).

Inclusão é ação que se realiza a partir da ação conjunta dos diversos atores sociais envolvidos neste processo. Uma escola inclusiva precisa de uma equipe focada nos caminhos necessários para alcançar os objetivos previstos no seu projeto político-pedagógico, pensado para atender especificamente à comunidade adjacente. (Cf. BRASIL, 2005a; 2005b; 2005c). O que fazer para desencadear este processo?

[...] para transformar a concepção em ação é necessário que o *princípio da inclusão* permeie todos os âmbitos da vida escolar. Isto quer dizer que a implementação do processo para o desenvolvimento de escolas inclusivas não se restringe a uma pessoa, a um cargo ou a apenas a uma tarefa ou ação, mas situa-se no âmago do trabalho da escola como num todo e constitui o elemento central do planejamento escolar. Nesse contexto, a liderança e a gestão escolar desempenham um papel essencial. (DUK, 2006, p. 114).

Por outro lado, para mudar a realidade,

o primeiro passo a adotar é descobrir nossas possibilidades. Ou seja, descobriremos o que realmente sabemos e fazemos, o que realmente precisamos saber e fazer, e o que podemos vir a saber e a fazer. Não basta que nos vejamos somente por nossos próprios olhos, nem somente pelos olhos dos outros. Para de fato nos enxergarmos e nos compreendermos é fundamental aprendermos a desenvolver uma visão ampla, que comporte os pontos de vista individual e coletivo. [...] pensar em si mesmo somente como professor é ter uma idéia isolada, que restringe os papéis e os acontecimentos de nossa vida e não nos permite vê-la e compreendê-la em toda sua grandeza. [...] Somos, na verdade, elos marcados e marcantes, numa cadeia de influências. Isso nos coloca diante de uma incontestável verdade: se o que queremos é promover transformações, precisamos reexaminar o nosso jeito de pensar. Aí sim, estamos perto das condições de criar mudanças. (BRASIL, 2005c, p. 5-6)

Com o papel fundamental de articular os sujeitos que compõem o universo escolar para a promoção da inclusão na escola, não cabe apenas à gestão garantir a implantação deste processo, esta é uma empreitada coletiva, pois existem outras ações e outros atores imprescindíveis para a realização da educação inclusiva no âmbito escolar.

3. DIRETRIZES QUE REGULAMENTAM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007) fazem parte de um documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

Neste documento, o Grupo de Trabalho conceitua o que é a educação especial, como deve ser o atendimento especializado e as adequações necessárias para a realização do mesmo. Além de considerar as necessidades específicas dos alunos e garantir a eliminação de barreiras à sua plena participação, o atendimento especializado deve ser previsto desde o nascimento da criança.

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. (BRASIL, 2007, p. 10).

Isto posto, entende-se que a inclusão não depende apenas da escola, mas de toda uma estrutura formal que atenda às famílias no momento em que se diagnostica a necessidade específica. Nesse sentido, para o Ministério de Educação (MEC), um dos princípios filosóficos a nortear o processo de inclusão é o de que:

A idéia de uma sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Partindo desse princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, sinaliza a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social. (BRASIL, 2004a, p. 9)

3.1 O MUNICÍPIO

A partir da Constituição Brasileira de 1988 os municípios brasileiros passaram a ter uma maior autonomia com a descentralização do poder estabelecida desde aquele momento. Os municípios passaram a decidir sobre os serviços prestados pelo poder público para a sua população, quais as prioridades e reais necessidades a serem contempladas.

Para tanto, se fez necessária a elaboração de planos municipais que deem conta de solucionar demandas específicas. Planos estes que têm como objetivo o conhecimento da realidade local e a construção de um planejamento estratégico das ações a serem implementadas, contando com a participação de representantes de todos os segmentos da população que será o objeto das ações públicas.

Para nortear os caminhos da educação, o município deve elaborar o Plano Municipal de Educação, que deverá analisar a situação da educação, identificar problemas, estabelecer metas e prioridades a serem alcançadas.

Para cada aspecto do funcionamento do sistema educacional (político, administrativo e didático-pedagógico) deve-se registrar qual a situação ideal pretendida. É importante que, ao analisar a realidade sociopolítica e econômica do município, seja dada atenção para necessidades especiais de segmentos populacionais, de forma a contemplá-las no plano. Cada item definido nesta etapa representará um objetivo a ser perseguido pelo município. (BRASIL, 2004c, p. 10)

É necessário que se identifique a situação atual da educação no município para que se possa definir a distância entre o que se tem – a realidade – e o que se pretende alcançar – o horizonte a ser atingido, e, diante disso, planejar ações que deverão eliminar esta distância. Metas deverão ser estabelecidas e a população atendida deverá ser consultada, participando do processo de construção desse plano.

Por sua vez, o plano deverá ser avaliado continuamente, reajustado e divulgado na medida em que se constate seja necessário fazer mudanças. Acredita-se que um planejamento racional, que elenque prioridades, estabeleça metas, gerencie com responsabilidades os recursos terá sucesso na qualidade do serviço público prestado.

3.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O MUNICÍPIO

Cabe ao município conhecer e localizar a demanda dos alunos com necessidades educacionais especiais a serem atendidos nas unidades de ensino. Mapear esta população é fundamental para garantir a organização das escolas e a qualidade pedagógica da inclusão destas crianças e jovens.

É importante que se analise o conjunto de mudanças necessárias, o conjunto de reformas e/ou de aquisições que deverão ser realizadas e que se planeje cada passo do processo de implementação, de forma a garantir que sejam efetivadas as mudanças, (formação continuada do professor, equipamentos e recursos materiais). (BRASIL, 2004c, p. 18).

A adequação do espaço físico da escola, a contratação de profissionais especializados, o aporte de recursos técnicos e tecnologia acessível, práticas pedagógicas alternativas, todos estes procedimentos dependem da decisão política da gestão escolar e das instâncias político-administrativas hierarquicamente superiores.

Cada necessidade especial vai exigir providências específicas: para alunos surdos, intérpretes de Libras; para alunos com paralisia cerebral, cadeiras de rodas adaptadas, comunicação alternativa; deficiência mental, currículo adaptado e flexibilização do ano letivo.

O município também precisa contar com uma equipe especializada como os profissionais do AEE e garantir formação continuada na área para os professores que irão atender à demanda. Nessa perspectiva, o município deve desencadear ações que visem: a redução do número de alunos por sala de aula, a fim de propiciar suporte ao professor da educação básica e garantir qualidade de atendimento educacional aos alunos com NEEs; a garantia de agrupamento de crianças da mesma faixa etária na formação das turmas aluno-série, visando assegurar ao aluno com NEEs o desenvolvimento das suas potencialidades entre os seus iguais, pois “mantê-lo na companhia de alunos mais novos é impeditivo de aprendizagens importantes para seu desenvolvimento” (BRASIL, 2004c, p. 19). É preciso, também, pensar sobre a flexibilização da temporalidade do ano letivo, criando estratégias de inclusão para estes alunos, caso a caso.

Diante do exposto, o dirigente de educação especial é imprescindível para a construção de um sistema educacional inclusivo. É tarefa também do município dispor deste profissional que irá promover a articulação dos atores para a construção do processo de inclusão.

A avaliação é outro fator que merece cuidado, pois, se permanecem valores de aprendizagem com padrões tradicionais de avaliação, a educação inclusiva não ocorrerá. Será necessário ressignificar práticas pedagógicas através do apoio e diálogo constante com os profissionais envolvidos, garantindo a aprendizagem num contínuo processo de avaliação que envolva os alunos, pais, professores e especialistas.

3.3 A FAMÍLIA

A família é parte importante do processo de inclusão, pois sairá dela o ator social que é o foco da educação inclusiva. A perspectiva, hoje, em relação à família é que ela conheça as necessidades especiais dos seus filhos e saiba lidar com elas e, assim, possa colaborar com o processo inclusivo que se desenvolverá na escola e no município.

Pensar que a família esteve historicamente dependente dos profissionais de saúde que ditavam as regras de gerenciamento da vida dos filhos com NEEs, levou ao entendimento de que ninguém melhor do que a família para conhecer bem as potencialidades e as limitações dos alunos com NEEs, exatamente por conviver a maior parte do tempo com estes jovens e crianças.

Faz-se necessário que a família construa conhecimentos sobre as necessidades especiais de seus filhos, bem como desenvolva competências de gerenciamento do conjunto dessas necessidades e potencialidades. É importante que os profissionais desenvolvam relações interpessoais saudáveis e respeitadas, garantindo-se assim maior eficiência no alcance de seus objetivos (BRASIL, 2004d, p. 7).

No entanto, cabe ao poder público investir na orientação das famílias e prover “um sistema de serviços que promova a saúde física e mental das famílias, em geral, e das crianças e jovens e adultos, em especial” (BRASIL, 2004a, p. 08).

O conceito que se tem hoje é o de famílias auto-gestoras que, com a cooperação dos poderes constituídos, promovam a inclusão. Para tanto, é necessário que a família tenha acesso ao serviço de atendimento pré-natal que acompanhe o parto e o pós-parto.

[...] O atendimento pré-natal deve acompanhar a gravidez, o parto e o pós-parto de toda mulher gestante e deve incluir consultas, realizadas a partir da confirmação da gravidez. [...] Um acompanhamento pré-natal de qualidade envolve a realização de exames para detectar a presença de doenças que podem afetar o desenvolvimento do feto e quando detectadas a tempo, podem ser tratadas adequadamente. [...] Além de tais procedimentos, o acompanhamento pré-natal envolve a orientação à gestante sobre o direito à licença-gestante, hábitos de vida saudável, planejamento familiar, preparo para o parto, cuidado com o recém-

nascido, e encaminhamento para serviços especializados e atividades educativas individuais ou coletivas. (BRASIL, 2004d, p. 8).

Além deste acompanhamento cabe ao município identificar as necessidades para poder planejar o atendimento de maneira eficiente. Para tanto é necessário saber:

- Quais as características socioeconômicas das gestantes que estão sendo atendidas pelo sistema de saúde?
- Que necessidades as gestantes e suas famílias apresentam, que precisam ser atendidas pelo sistema público (informação, orientação, atendimento psicológico, social, encaminhamento a outros serviços).
- O sistema de saúde municipal encontra-se organizado para atendimento regular e sistemático a essas necessidades?
- O município conta com programas específicos para atendimento a essas necessidades? (ex. grupo de hipertensas, violência familiar, alcoolismo, grávidas adolescentes, dentre outros) (BRASIL, 2004c, p. 9)

Além de fazer a atividade diagnóstica, o município precisa divulgar os serviços prestados, para que todos saibam que eles existem e os caminhos necessários para que possam utilizá-los. Campanhas e cursos sobre as causas das deficiências deverão ser promovidos pela Secretária de Educação em parceria com a Secretaria de Saúde.

Outro fator importante é a postura adotada ante a deficiência. Muito precisa ser modificado na forma como a família tem sido tratada, desde o momento do nascimento da criança, pois o processo de aprendizagem de como lidar com a deficiência tem que começar desde cedo:

É muito comum que a presença da deficiência em um bebê não seja comunicada aos pais. Muitas vezes, a família é encaminhada de um médico para outro, sem que lhe seja dada uma explicação objetiva e orientação clara sobre seu filho e sobre os procedimentos que precisam ser adotados. Muitos dos casos de pessoas com surdez ou mesmo com deficiência mental, por exemplo, só vêm a ser identificados após os 3 anos de idade. Há casos de ainda maior gravidade, nos quais comprometimentos auditivos, visuais, neurológicos, mentais, só vêm a ser revelados para a família quando a criança entra na escola. Isso fere os direitos da criança à educação e à proteção. Tem, também, sérias implicações para seu desenvolvimento geral e para as possibilidades

de aquisições ao longo do tempo. O tempo perdido é precioso para o desenvolvimento da criança, quando a família não é orientada adequadamente, desde o nascimento, quanto aos procedimentos e cuidados necessários. (BRASIL, 2004c, p. 10).

Diante disso, o município deve oferecer atendimento especializado para crianças de 0 a 3 anos em creches e pré-escolas que sejam inclusivas. O conviver na diversidade estimula o desenvolvimento e a consciência social, daí a importância de incluir, nestes espaços, desde cedo, as crianças com deficiência.

A família que não encontra apoio dos organismos responsáveis, por garantir o atendimento, e os serviços necessários ao pleno desenvolvimento da criança se fecha e segrega o deficiente no lar.

Estudos também têm mostrado que a mãe tem sido, na família, a pessoa que mais se envolve com o cuidado do filho com deficiência, além de manter, na sua função, as demais tarefas implicadas no cotidiano familiar. Esta sobrecarga tem várias conseqüências destrutivas para o grupo e o pai, muitas vezes se afasta da convivência familiar. Os demais filhos sentem-se em situação de abandono, sem ter a quem recorrer. Tudo isso pode ser transformado, se a família contar com um suporte terapêutico, onde devem ser trabalhados os sentimentos de cada segmento familiar e os padrões de relacionamento entre eles. [...] Outra situação que pode ocorrer é a família deixar os demais filhos para se dedicar quase que exclusivamente a essa criança. Isto acontece, na maioria das vezes, por conta dos compromissos que vão sendo assumidos para tratamento desse filho. Esta situação pode influenciar negativamente ao grupo familiar. Por esta razão é importante o município garantir apoio psicológico para todos da família. Grupos de pais e de irmãos dessas pessoas têm se mostrado eficiente no enfrentamento dessas questões, bem como no desenvolvimento de relações afetivas mais saudáveis e na conquista de maior envolvimento participativo de todo o grupo familiar. (BRASIL, 2004c, p. 14).

Cabe ao município, então, garantir o suporte necessário tanto de profissionais capacitados como de apoio psicológico, quanto de informações e serviços para orientar as famílias. Não podemos esquecer que isto é um direito de toda criança, sendo um dever legal a sua efetiva implantação.

4. A ESCOLA EM QUESTÃO

Com o objetivo de conhecer a situação atual da educação inclusiva no que concerne ao atendimento de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, foram realizadas entrevistas estruturadas com 10 professores de uma escola de Ensino Fundamental - 3º e 4º ciclo - e Ensino Médio do interior da Bahia e com a atual diretora, para analisar, do ponto de vista desses profissionais, se a escola em questão adota ações inclusivas e tem uma gestão participativa.

Constatamos que 90% dos professores entrevistados são do sexo feminino e na faixa etária entre 30 a 45 anos, todos com nível superior, mais especialização, e uma com mestrado. Destes profissionais 70% está há 10 anos ou mais na área de educação e 5 anos ou mais de atuação nesta escola. A maioria leciona nas turmas do Ensino Fundamental e Médio, com uma demanda entre 25 a 45 alunos por turma.

As concepções sobre educação inclusiva desses atores variam entre atendimento a todos os alunos de forma igualitária, constituindo uma “utopia na nossa realidade”, “Onde a prática docente estimule a interação, colaboração, respeitando os limites individuais”. (P 1) É preferível, então, que o/as próprio/as docentes falem por si, ao conceituar educação inclusiva:

“Processo que busca perceber e atender as NEEs em um sistema regular de ensino”; “É o exercício da democracia na prática, pois incluirá todos indiferentemente de cor, etnia, classe social, características físicas ou psicológicas”; “Como forma de oportunidade para todos”; “Como uma educação que atenda aos portadores de deficiência seja ela qual for”; “Educação que consiga chegar à realidade do educando, convencendo-o a estudar”; “Uma educação que contemple não apenas a acessibilidade arquitetônica, mas a inclusão das vozes que, infelizmente são silenciadas nas nossas escolas por uma série de motivos: salas superlotadas, professores despreparados para lidar com deficiências etc”. (P 3)

Quando perguntados se a educação inclusiva era contemplada na escola, o consenso foi geral: *não*. Os motivos diversos: 50 % atribuíram à falta de capacitação do professor ou falta de profissionais capacitados e, entre outros motivos apresentados, a falta de estrutura e ambiente adequado; o fato de não se considerar preparado; o fato de a escola receber

as crianças sem oferecer atendimento especializado; os alunos ficarem à margem do processo ensino-aprendizagem.

Quando perguntados se havia alunos com deficiência nas turmas que lecionam o consenso também foi geral e oposto: *sim*. Três a classificaram como deficiência intelectual.

Quanto ao estado ou o município darem suporte ao professor para trabalhar com NEEs, 90% responderam *não* e 10% afirmaram que *sim*, mas consideraram como ainda não sendo suficiente. Para uma professora, o Estado tem oferecido cursos, mas ainda são poucos os professores que a eles têm acesso. Dos entrevistados, 50% dos professores conhecem pelo menos alguém que já participou de algum destes cursos.

Apenas 20 % nunca ouvirão falar do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Todos afirmaram que a escola não tem SRM, nem profissionais habilitados, contando com apenas dois professores concluindo o AEE e dois com especialização em Educação Especial. Ressaltaram, porém, que ninguém adaptou material para trabalhar com a deficiência. Chamou-nos a atenção, como pesquisadora, o fato de uma professora com Especialização em Educação Especial não ter colocado sua formação nesta área a serviço dos alunos e ter respondido não conhecer nem o AEE e nem a SRM.

Quando a questão foi sobre qual modelo educativo caracteriza as suas práticas pedagógicas, as respostas alternaram entre sócio-interacionista, tradicional, construtivista ou uma mescla de todas ou de apenas duas.

“Eu tento usar a tradicional e a sócio-interacionista, entretanto, por poucos recursos e alunos que não possuem o conhecimento básico das series anteriores fica difícil trabalhar com questões contextualizadas que exigem um criticidade maior deles, logo, prevalece a tradicional. Além disso, ambiente adequado e coordenação pedagógica que dê suporte”, “Um pouco de cada. Porque existem coisas que dão certo. Existem coisas que só funcionam no tradicional”, “Construtivista, porque eu busco fazer com que meu educando seja construtor do seu próprio conhecimento”, “Costumo usar a abordagem sócio-interacionista, pois acredito que o discente é o foco da aula e sou nesse processo uma mediadora”.(P 5)

Para responder à questão *Qual característica deve ter uma escola considerada inclusiva?*, dois docentes fizeram referência ao fato de que o PPP da escola deve ser inclusivo. Os demais discursos se dividiram entre defender os seguintes aspectos: promover a participação e interação com a comunidade; haver profissionais especializados, SRM, apoio da família, materiais adaptados, estrutura física adequada; assistência de outros profissionais como psicopedagogos e psicólogos, coordenador pedagógico para dar suporte; menor número de alunos por sala; catalogação dos alunos com NEEs e maior interação entre gestão e professores.

Sobre a gestão ser democrática houve empate significativo: 50% consideram que sim e 50% não. Se a gestão pode ser considerada uma gestão participativa 40% acreditam que sim, 20% consideram que *é em parte*, 40% responderam que não.

“Apesar de dizer o contrário não é, não há transparência nas contas da escola, prestação de contas, reuniões com colegiado escolar, entre outras ações que fazem uma gestão participativa (com tomada de decisões conjuntas)”; “Em partes. Porque nem tudo que se refere à escola chega a nosso conhecimento. Como a forma de utilização das verbas.” “Sim, embora as pessoas não saibam o significado na prática. Democracia dá trabalho; tem que se expor, exigir melhores condições. Acredito que o canal está aberto; o caminho não é fácil, mas é possível chegar a tão sonhada democracia e, conseqüentemente à gestão participativa. Penso que o maior entrave para que essa gestão aconteça é a mentalidade das pessoas”.(P 6)

5. O QUE OS DADOS NOS APONTAM

Após a análise dos dados percebemos que a Educação Inclusiva e o AEE, ainda que nem todos tenham conhecimento aprofundando sobre o assunto, não são estranhos a nenhum dos professores entrevistados. Todos mostraram conhecimento sobre o tema, ainda que o adjetivassem de maneiras distintas. Mesmo não tendo participado de cursos, reconhecerem que a escola onde trabalham não consegue promover a inclusão e os poderes instituídos não ofertam capacitações suficientes para suprir a demanda.

Fato curioso foi a conjunção de tantos modelos educacionais num mesmo espaço. Apesar de divergentes na maneira de entender como se realiza a construção do conhecimento por parte dos sujeitos, estes modelos

são utilizados pelos professores com alternância, uma vez que entram em cena de acordo com a necessidade imediata.

Cabe destacar que esta necessidade se refere ao conteúdo, à aula, não à necessidade do aluno. No dizer de um dos entrevistados: “*Não acredito numa prática que utilize apenas um tipo de concepção ou corrente pedagógica, utilizo ideias diferentes a depender da aula*”. (P 8) Situação que sugere certa confusão na prática educativa e alheamento dos objetivos a serem alcançados. Pois, se para os professores está claro o que se pretende nesta alternância da prática docente, para os alunos isto pode se apresentar como um elemento que dificulta o processo de ensino e aprendizagem. Pois este processo requer sistematização, disciplina, regularidade, familiaridade com as formas do *ensinar* e do *aprender*.

Entendemos que estes equívocos aconteçam pelo fato de os professores trabalharem isoladamente, sem acompanhamento didático-pedagógico que promova a articulação entre as diversas áreas e os ajudem a pensar sua prática.

O fato de a escola não contar com a atuação de um coordenador pedagógico contribui muito para o descompasso quase diário: a existência de aulas improvisadas e sem planejamento; ausência de um plano pedagógico por unidade (a pressão da direção, no começo do ano letivo, força aos professores a entregarem o plano da primeira unidade, o restante do ano fica *esquecido*); crescente descompromisso com o processo de ensino e aprendizagem. Cada um procura resolver os problemas da sua disciplina à sua maneira. Não há unidade no planejamento escolar. Cada um “se vira” como dá...

Sobre a escola ser democrática esta compreensão se dá a partir da *liberdade* em sala de aula: “*temos liberdade na parte pedagógica podendo o professor desenvolver projetos*” (P 1). Já o fato de não ser considerada participativa se refere a não divulgação dos recursos econômicos ou das verbas que a escola recebe, onde são aplicadas, como se aplica, se são aplicadas, realmente. “*Não somos ‘participados’ [informados] em nada do que diz respeito às decisões acerca do uso das verbas, o que a escola realmente precisa etc*”. (P 3)

A ideia de democracia aqui expressada se aproxima da ideia de convivência. Ou seja, é conveniente para os professores terem a liberdade de trabalhar como quiserem em sala de aula. Não ter uma direção que

interfira na sua prática docente é bom, pois assim podem ter liberdade para ensinar. Mas o oposto também se aplica.

Já o fato de a gestão não ser participativa está relacionado a não transparência nas contas da escola, o que gera comentários sobre desvios, corrupção, licitações ilícitas. O que é prontamente rebatido pela direção com o argumento de que “*não tem que prestar contas a ninguém*”, referindo-se aos professores que fazem parte da comunidade escolar.

Ou seja, o fato de a escola não ter um projeto político pedagógico que norteie a organização do trabalho em seu interior, bem como todo o processo de ensino e aprendizagem; o perfil e a identidade da escola; sua relação com a comunidade; sua missão; sua visão de mundo, de homem, de sociedade, do papel da educação; seus objetivos educacionais; sua prática enquanto instituição educacional parece não ser o que a definiria, ou não, enquanto instituição democrática e participativa. Ou, pelo menos, isto não é visível nas declarações. Vale destacar que o PPP da escola data de 2002 e, de lá pra cá, nunca foi repensado, reconstruído, reescrito, reformulado. Eventualmente é lembrado, assim como a necessidade de revê-lo, fato que na prática não se concretiza.

A gestora, que tem treze anos na direção desta mesma escola, acredita que “*a maior dificuldade no fortalecimento de uma gestão participativa e democrática é fazer com que as pessoas da comunidade escolar entendam ou compreendam que gestão participativa não é sinônimo de autonomia.*” (sic)

Autonomia esta que está presente em quase todos os documentos que regulamentam a gestão escolar democrática e participativa na Bahia, e que podem ser acessados no site da Secretaria de Educação Estadual.³ Fato que torna evidente o equívoco presente no seu discurso.

³ Descentralização financeira é a transferência de créditos entre uma unidade gestora e suas beneficiárias. Com a descentralização, mudam-se os padrões da gestão educacional: a escola ganha a condição de determinar em quê e como gastar os recursos recebidos, a parceria com a comunidade é fortalecida e perdem espaço as interferências clientelistas, porque são estabelecidos critérios para o repasse de recursos, entre eles a transparência. [...] (Grifo nosso). Esta ação descentralizadora proporciona maior autonomia administrativa e financeira às unidades escolares, celeridade na execução, além da redução dos custos dos serviços, com a cotação de preços ocorrendo na própria região, fomentando, assim, a geração de emprego e renda para a população local. Para as escolas no Estado da Bahia, o processo de descentralização de recursos financeiros iniciou-se em 1982, quando foi estabelecida pelo decreto nº 28.966, de 18 de fevereiro, a criação do Fundo de Assistência Educacional (FAED), que tem por finalidade transferir recursos públicos para a melhoria da qualidade do ensino, possibilitando às unidades escolares estaduais o gerenciamento de sua verba e o atendimento das prioridades eleitas pela comunidade escolar. Em 1995, o Governo Federal implantou a descentralização com a criação do "Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE)", passando a se

Assim, a diretora pensa que sua gestão é democrática, pois sempre busca o diálogo com todos os segmentos que compõem a comunidade, e participativa por compartilhar responsabilidades nos aspectos pedagógicos e administrativos. Sobre isto há controvérsias, no sentido de que boa parte dos professores não enxerga sua gestão desta forma. E aqueles que concordam com este discurso parecem que o fazem apenas por conveniência ou omissão.

Afirma, ainda, que a escola possui mecanismos de participação da comunidade, que o conselho escolar é atuante e que a escola está comprometida com a identificação das necessidades educacionais dos alunos, pois tem mapas de desempenho das atividades e resultados das avaliações por unidades, mas admite que a escola não possua um processo formal de flexibilizações curriculares.

A este respeito também há discordâncias, pois se isto acontece, boa parte da comunidade escolar não se reconhece neste processo. Estes procedimentos enumerados pela direção não são algo perceptível e que possam estar visíveis à própria comunidade. Por exemplo, se há mapas de identificação, qual a finalidade deles, se o planejamento didático-pedagógico não estabelece flexibilizações? Aliás, existe planejamento didático-pedagógico na escola?

Questionada sobre a acessibilidade do prédio escolar, a diretora afirmou que a escola conta com rampas de acesso e banheiro exclusivo adaptado. Não atentou para o fato de que, na escola, existe apenas uma rampa de acesso a um dos pavimentos onde se localizam apenas algumas salas de aula, cantina, sala da direção e biblioteca – estas, por terem portas estreitas podem não dar acesso a uma cadeira de rodas - e apenas um banheiro que atualmente serve de depósito. Atualmente, não temos alunos cadeirantes, mas se o tivéssemos, este aluno não teria acesso a todas as dependências da escola. Condição presente na questão respondida afirmativamente pela direção.

Sobre o fato de a escola adotar como política educacional a garantia de acesso ao conhecimento para todos, a gestora respondeu que a escola busca “*a implementação da diversificação e transversalidade no currículo com*

intitular “Programa Dinheiro Direto na Escola (PMDE)”, que, com a edição da Medida Provisória nº 1.784, de 14/12/98, passou a ser intitulado “Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)”. Disponível em: <http://www.educacao.escolas.ba.gov.br/node/22>. Acesso em 30 nov. 2011.

conteúdos contextualizados pelos professores para o fortalecimento do protagonismo dos estudantes”.

Quanto à questão se a escola procura dar resposta às necessidades educacionais especiais, respondeu afirmativamente, *“procurando apoio da Secretaria Estadual de Educação (SEC), participando de programas e projetos federais e estaduais, designação de um coordenador pedagógico por parte da SEC”.*

Ressaltamos que esta designação ainda não foi concretizada. A escola não tem um coordenador pedagógico e os professores trabalham isoladamente, não adotam procedimentos de análise da sua própria prática e não sabem falar de si mesmos, pois não se conhecem. Vivem cotidianamente um jogo de empurra-empurra e “busca de culpados” pelo caos que nela se processa, o que é questionado pela comunidade na qual está inserida. Enquanto a escola vive entre acusações e fofocas, seus atores ficam alheados das responsabilidades que lhes competem. Agindo dessa maneira, abortam as possibilidades da construção de relações democráticas e participativas.

5.1 O CONTEXTO LOCAL

Sobre a comunidade local podemos dizer que é herdeira de remanescente de quilombos e das práticas coronelistas que caracterizaram a política brasileira: do clientelismo à perseguição política.

Para Marilena Chauí, no Brasil, também pelas permanências históricas de uma sociedade patriarcal, existe o que ela chama de “autoritarismo social” (CHAUÍ, 2001, p. 5), em que pese o fato de que alguns direitos que compõem a cidadania são privilégios de poucos e carência de muitos. Onde e quando os representantes da população são detentores de poderes e favores e a maioria dos representados são clientes que recebem os favores dos mandantes. Sendo a democracia a criação e garantia de direitos, esta circunstância torna este regime no Brasil algo ainda a ser inventado.

Por estar localizada em uma região em cujo espaço territorial predomina a concentração fundiária (SANTOS, 2010) e a permanência histórica de práticas de submissão e autoritarismo, estas características também se refletem na escola e no sistema de ensino local. Isto cria uma

cultura do descompromisso, dos acordos, dos arranjos, dos interesses pessoais em primeiro plano, que está presente tanto na Secretaria Municipal de Educação, quanto nas escolas municipais, no transporte escolar, na atitude dos alunos e na única escola estadual do município. Uma das consequências são alunos que chegam ao ensino fundamental, nesta escola estadual, sem as competências necessárias para tal.

Isto vale também para a população do lugar, que ora exige democracia, ora corre atrás dos favores clientelistas. Ora questiona as práticas clientelistas, ora se alia a estas e se submete às práticas autoritárias locais.

CONCLUSÕES

A impressão de desencontro que tivemos ao analisar todos os discursos se confunde com a complexidade do processo. Os descaminhos da não inclusão certamente passam pelo desgoverno dos espaços escolares.

A escola que vemos é permeada por conflitos e sustentada pela ação dos seus atores, que, sem autoridade, descambam para o autoritarismo. Se a escola democrática e participativa depende do coletivo para sua realização, a escola autoritária também não se realiza a partir da ação de um único ator social.

Estes sujeitos sociais participam deste processo, ora alheados, ora cooptados, ora conformados, ora revoltados. Suas atitudes políticas estão submetidas às próprias necessidades e interesses pessoais. Não há tentativas de transformação da realidade vivenciada.

Estes atores, apesar da formação acadêmica, agem como se desconhecessem seus papéis e responsabilidades no processo de construção de uma escola inclusiva, democrática e participativa. O desencontro que se reflete na escola é um sintoma de uma construção mais antiga: o fato de o nosso país e, sobretudo, a nossa região ainda estarem *engatinhando* nas suas compreensões sobre democracia.

REFERÊNCIAS

- BAHIA (Estado). *Descentralização financeira*. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Disponível em: <<http://www.educacao.escolas.ba.gov.br/node/22>>. Acesso em: 14 set. 2011.
- BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. *Ensaio pedagógicos -construindo escolas inclusivas*. Brasília: MEC: SEESP, 2005.
- _____. *Educação inclusiva*: v. 1: a fundamentação filosófica. Organização Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: MEC: SEESP, 2004a.
- _____. *Educação inclusiva*: v. 3: a escola. Organização Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: MEC: SEESP, 2004b.
- _____. *Educação inclusiva*: v. 2: o município. Organização Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: MEC: SEESP, 2004c.
- _____. *Educação inclusiva*: v. 4: a família. Organização Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: MEC: SEESP, 2004d.
- _____. *Direito à educação*: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. Organização: Ricardo Lovatto Blattes. 2. ed. Brasília: MEC: SEESP, 2006a.
- _____. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva: direito à diversidade. *Ensaio pedagógicos*. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, 2006b.
- _____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2011.
- _____. *Projeto Escola Viva*: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos - Iniciando nossa conversa. Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, 2005a.
- _____. *Projeto Escola Viva*: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos - v. 1: Visão histórica. Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, 2005b.
- _____. *Projeto Escola Viva*: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos - v.2: Deficiência no contexto escolar. Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005c.
- CAÇÃO, Maria Izaura. Escola pública, processos humanizadores e cidadania: o papel do projeto político-pedagógico. In: *Anais*. 9ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília – ensino e aprendizagem como processos humanizadores; proposta da teoria histórico-cultural para a educação básica. Marília: Oficina Universitária, 2010.
- CANÁRIO, Rui. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, João (org.) *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996. p.

- CHAUÍ, Marilena. *Introdução à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2001.
- DUK, Cynthia . *Educar na diversidade*:material de formação docente. 3. ed. Brasília: MEC: SEESP, 2006.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LINO, Débora Maria de Paula. *O professor de educação especial frente às políticas públicas de educação inclusiva*: um estudo sobre identidade.2006.Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- LUCK, H. *A gestão participativa na escola*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. 9. reimpr. São Paulo: E.P.U, 2005.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.) *Pesquisa Social*: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- SANTOS, Ozeias de Almeida. *A produção do espaço rural no estado da Bahia*: uma leitura da concentração fundiária de comunidades quilombolas do município de Antonio Cardoso. Disponível em: <www.pausaltos.com.br/wp-content/uploads/2010/12/producao-do-espaco-rural-em-antonio-cardoso.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2011.