

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAEd - CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

HELENA LIMA DA COSTA

**A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO NO MUNICÍPIO DE
QUISSAMÃ/RJ – UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE 1º E 2º
SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

JUIZ DE FORA
2013

HELENA LIMA DA COSTA

**A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO NO MUNICÍPIO DE
QUISSAMÃ/RJ – UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE 1º E 2º
SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientador(a): Lourival Batista de Oliveira Junior

JUIZ DE FORA

2013

TERMO DE APROVAÇÃO

HELENA LIMA DA COSTA

**A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO NO MUNICÍPIO DE
QUISSAMÃ/RJ – UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE 1º E 2º
SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de
Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/ FAGED/ UFJF, aprovada em
__/__/__.

Lourival Batista de Oliveira Junior
Orientador

Membro da banca – Membro interno

Membro da banca – Membro externo

Juiz de Fora, agosto de 2013.

À minha mãe Meriza e à minha avó Maria José, pelo belo exemplo de vida! Tenho certeza de que compartilham desta minha conquista onde estiverem.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho foi possível graças à colaboração de muitas pessoas, o que torna impossível a identificação de todas. No entanto, alguns nomes precisam ser citados, pois, sem eles, nada do que foi produzido aqui seria possível.

À Universidade Federal de Juiz de Fora e ao CAEd (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação) por oportunizarem a oferta de um Mestrado Profissional com qualidade e com uma carga horária que possibilitou que simultaneamente eu estudasse e trabalhasse.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Lourival Batista de Oliveira Junior, pelo interesse e confiança depositados em meu trabalho.

Ao prof. Virgílio, que participou da banca de qualificação, obrigada pelas contribuições valiosas.

À Secretaria de Educação do Município de Quissamã/RJ e em especial à Escola A e à Escola B onde realizei a pesquisa. Obrigada pela permissão que me foi concedida e pela disponibilidade de todos em contribuir com este projeto.

A todos os professores do Programa de Pós Graduação Profissional do CAEd.

À Assistente de Suporte Acadêmico Vanessa Nolasco, que me acompanhou desde os primeiros momentos da produção deste texto até o momento final deste trabalho, pela sua paciência com minhas limitações, sem seu incentivo e contribuição esta pesquisa não seria possível.

À Carla e Juliana Magaldi que tiveram a paciência de ler constantemente meus textos, apontando de forma pontual e incentivadora cada parágrafo.

A todos os funcionários e tutores do CAEd/PPGP.

A todos os colegas da turma 2011 do PPGP, aos diversos grupos de que participei. Nos momentos mais difíceis eles foram presença importante em minha trajetória acadêmica. Agradeço de forma particular aos colegas André e Alba Valéria cuja amizade e apoio foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Aos amigos Fabiany Koch, Marcia Renata e Ana Claudia: cada um contribuiu de uma maneira única para a realização deste sonho.

Aos meus familiares, pela amizade e torcida. Registro aqui também meu agradecimento à minha mãe Meriza e à minha avó Maria José: a saudade de suas ausências eternizou a sua presença neste importante momento da minha história.

Por fim, agradeço à minha irmã Dolores e ao meu pai Jorge Francisco, ao meu noivo Lindomar e à minha amiga Lívia Barreto, para os quais dediquei este trabalho: não posso descrever o incentivo que recebi deles. Eles são o alicerce e o fundamento deste trabalho.

Incluir significa promover e reconhecer o potencial inerente a todo ser humano em sua maior expressão: a diferença.

(Lara Gonçalves, 2010).

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de analisar como se dá o processo de implementação da política de inclusão do ponto de vista de uma análise comparativa entre 1º e 2º segmento do ensino fundamental no Município de Quissamã no Estado do Rio de Janeiro. Neste trabalho, está descrita a política analisada, relacionando a realidade do município com as proposições dos documentos oficiais de âmbito municipal e federal. Além disso, foram explicitadas de forma detalhada o caso da implementação da política de inclusão da Escola A (1º segmento) e da Escola B (2º segmento), permitindo que essas duas realidades sirvam de objeto de comparação. A realização desta pesquisa tem como fundamentação autores como: Lück (2009), no que diz respeito aos processos de gestão democrática e suas reflexões sobre as dimensões da participação no ambiente escolar, Mantoan (2003), no que tange à percepção da Inclusão nas escolas e também os trabalhos de Mattos (2010) e Cunha e Azevedo (2008) a respeito das questões de gestão escolar e educação inclusiva. Ao final das pesquisas de campo e bibliográfica, é apresentado um Plano de Ação Educacional que compreende a produção de orientações para ajustar a política de inclusão do município e aproximá-la da realidade das escolas.

Palavras-chave: Gestão Escolar, Inclusão e Política Educacional.

ABSTRACT

This study aims to analyze the process of implementation of the inclusion policy from the point of view of a comparative analysis between the in the city of Quissamã in the state of Rio de Janeiro. In this research, the policy is described and analyzed relating the city's reality the propositions of the official documents from the municipal and federal spheres. Moreover, are explained in detail the case of the implementation of the inclusion policy at the School A (1st half) and School B (2nd half), allowing these two realities to be utilized as a means of comparison. This research has as theoretical support authors such as: Lück (2009) in regards to the processes of democratic management and considerations, on the participation within the school environment. Mantoan (2003), regarding the perception of inclusion in schools, and also the studies by Mattos (2010) and Cunha and Azevedo (2008) on the matters of school management and inclusive education. At the end of the field study and bibliographical research, we present an Educational Action Plan comprising the creation of guidelines to adjust the city's inclusion policy and bring it closer to the school's.

Keywords: School Management, inclusion, educational policy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

IBC - Instituto Benjamin Constant

INES - Instituto Nacional da Educação dos Surdos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

NAE – Núcleo de Atendimento ao Educando

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SEESP – Secretaria de Educação Especial

LISTA DE QUADROS

1. Síntese das entrevistas com os diretores da Escola A e Escola B.....	31
2. Quadro resumo do Plano Educacional 2014 – Ação Conhecimento da Política.....	61
3. Ementas e Conteúdos do Curso de Formação	66
4. Quadro resumo do Plano Educacional 2014 – Ação: Formação Continuada.....	67
5. Quadro resumo do Plano Educacional 2014 – Ação: Formação de Gestores.....	70

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. A POLÍTICA DE INCLUSÃO DO MUNICÍPIO DE QUISSAMÃ – RJ.....	16
1.1. Abordagem histórica da Educação Especial: Leis e Pareceres.....	16
1.2. A Inclusão na Perspectiva do Município de Quissamã (RJ).....	21
1.3. O Caso das Escola A (1º Segmento) e da Escola B (2º segmento).....	34
1.3.1 – A Escola A.....	34
1.3.2 – A Escola B.....	38
1.4. O gestor como articulador do processo de inclusão na escola.....	42
2. A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS DE INCLUSÃO DO MUNICÍPIO DE QUISSAMÃ: IDEAL <i>VERSUS</i> REAL.....	46
2.1. Como foi realizada a pesquisa?.....	46
2.1.1 – Os achados da pesquisa.....	48
2.2. As questões referentes à inclusão nas escolas analisadas.....	53
2.3. A implementação da política educacional no contexto escolar.....	61
2.4. O gestor escolar frente à implementação da política.....	65
3. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA POLÍTICA DE INCLUSÃO DO MUNICÍPIO DE QUISSAMÃ	68
3.1. O Conhecimento da Política	69
3.2 . Formação Continuada	71
3.3 . Perfil do Gestor.....	78
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS.....	86
APÊNDICES.....	89

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre os objetivos de incluir alunos com Necessidades Educacionais Especiais¹ nas escolas regulares, tornando-as inclusivas. Observa-se que, durante as últimas décadas, principalmente depois da promulgação da Constituição Federal de 1988, os ideais de universalização da educação foram fortalecidos. No entanto, muitos conflitos surgiram e a discussão sobre a crescente demanda de atendimento a esse público fez com que os Municípios, Estados e o Governo Federal fossem compelidos a criar políticas públicas que suprissem essa necessidade.

Diante da expansão, as instituições precisavam de urgentes adaptações, tanto no que se refere à infraestrutura, à proposta pedagógica, quanto aos diálogos que teriam que ser promovidos no ambiente escolar, envolvendo a comunidade para que todos compartilhassem desse ideal de inclusão. Diante disso, documentos foram publicados pelo Ministério da Educação (MEC) a fim de respaldar essa modalidade de ensino e estimular a reflexão sobre os atuais desafios com os quais a escola teria de lidar.

No município de Quissamã, a universalização da educação não ocorreu de forma diferente. Em atendimento a essa nova demanda os alunos com necessidades educacionais especiais foram matriculados nas classes regulares, distribuídos em sete unidades escolares. Vale ressaltar que cada instituição de ensino tem se adaptado no que se refere às suas particularidades e estruturas diferenciadas, buscando desenvolver um trabalho de inclusão desses alunos, oferecendo atendimento educacional especializado.

No entanto, duas escolas merecem destaque por possuírem maior número de alunos matriculados, sendo que essa característica também se aplica aos alunos com necessidades educacionais especiais. Ambas se situam na zona urbana, porém uma atende aos alunos do 1º segmento e a outra

¹ No município de Quissamã, a nomenclatura utilizada para denominar alunos com deficiências é NEE – alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

atende ao 2º segmento do ensino fundamental². Diante dessa semelhança, identifiquei tais instituições como objetos de pesquisa para analisar a política de inclusão a partir desse enfoque.

Sendo assim, busquei responder às seguintes perguntas: como está sendo o processo de inclusão nessas escolas? As demandas estão sendo atendidas? Há uma parceria com a Secretaria de Educação? Como ocorre o monitoramento dessa política de inclusão nas escolas? Os professores compreendem a inclusão como um desafio ou como mais uma tarefa que fica a seu? A formação continuada em torno dessa temática acontece?

Para obter respostas a essas indagações, utilizei como metodologia o Estudo de Caso e instrumentos de pesquisa como questionários para os professores dessas duas instituições, bem como entrevistas com os diretores, as coordenadoras pedagógicas das escolas pesquisadas, a coordenadora de inclusão do município de Quissamã/RJ, Coordenadora do NAE (Núcleo e Atendimento ao Educando) e com as professoras da sala de recurso das escolas. Nesse sentido, a presente pesquisa teve como objetivo analisar a implementação da política de inclusão do município de Quissamã (RJ) sob o ponto de vista de uma análise comparativa do 1º e 2º segmento do ensino fundamental, com foco na gestão escolar dessas unidades.

Para isso, os estudos foram norteados por documentos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) sobre essa modalidade de ensino, desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 até os últimos pareceres (em 2011), tendo como referência a Legislação Educacional do Município de Quissamã/RJ.

De acordo com os documentos citados, houve o interesse em fazer com que todos os alunos com necessidades educacionais especiais fossem matriculados nas redes regulares de ensino, a fim de romper com a segregação antes existente. Um ponto importante nesses documentos se refere à atuação do diretor escolar nesse processo. O gestor deixa de ter o papel de simples administrador e assume o papel de mediador. O gestor escolar da atualidade, ainda de acordo com esses documentos, configura-se

² Escola de 1º segmento se refere à escola que atende do 1º ao 5º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, enquanto que a escola de 2º segmento atende do 6º ao 9º ano de escolaridade do Ensino Fundamental.

como um profissional de articulação nas diversas instâncias do sistema educacional – Secretaria de Educação, profissionais da escola, alunos e comunidade escolar – tornando-se personagem essencial na execução de políticas públicas.

Diante dessas necessidades, o gestor precisa desenvolver a capacidade de mobilização da comunidade escolar como um fator positivo quando o assunto se refere à inclusão. Assim, por meio da gestão participativa, em que todos os sujeitos envolvidos com o processo educacional se comprometem e atuam efetivamente nas políticas que adentram o espaço escolar, o gestor poderá dialogar e coordenar ações que possam promover reflexões sobre as atitudes dos docentes e funcionários da escola, incentivando comportamentos favoráveis à diversidade e à inclusão de todos na escola.

Sendo assim, o objetivo central do trabalho é justificado pela necessidade de o gestor atender às novas demandas que a inclusão traz para a escola, possibilitando o acesso de todos os alunos a partir da reestruturação do espaço no que se refere às questões físicas, materiais e mediante as discussões promovidas na escola que permitam transformar a instituição em uma escola inclusiva.

Para isso, o gestor precisa se encontrar nesse processo de inclusão e reconhecer a política como instrumento de transformação da sociedade, visualizando os professores e funcionários como sujeitos que realizam as ações dessa política de inclusão na escola. Por isso, faz-se necessário também investigar como essa política foi recebida e implementada por duas escolas investigadas nesta pesquisa.

Para tanto, o trabalho foi estruturado em três capítulos. No primeiro, foi descrito o caso, a política de inclusão do Município de Quissamã – RJ, levando-se em consideração as modificações que ocorreram com a sua implementação, além de relacioná-las com os agentes envolvidos nesse processo.

Já no segundo capítulo, a discussão aconteceu em torno do gestor e em sua necessidade de perceber o movimento de inclusão na escola. Foi importante compreender como a política chega até a escola e como é recebida e reconhecida como uma ação coletiva. Nesse capítulo, observou-se mais detalhadamente a fala do gestor como sujeito que está na ponta do processo.

Além disso, pôde-se, também, observar a percepção dos professores que, possuem o olhar da prática e da efetividade das ações, o que possibilitou melhor compreender os desafios e avanços alcançados.

No terceiro e último capítulo, foi apresentado um Plano de Ação com propostas e estratégias para que as lacunas e problemas observados na política possam ser superados. Construir um Plano de Ação foi o foco central desta pesquisa, haja vista que o objetivo deste Mestrado Profissional é produzir estudos que sejam capazes de transformar a realidade da educação pública.

1 A POLÍTICA DE INCLUSÃO DO MUNICÍPIO DE QUISSAMÃ / RJ

Para situar o leitor quanto ao foco desta pesquisa, faz-se necessário realizar uma descrição dos movimentos que envolvem a inclusão, tanto em uma dimensão nacional quanto na realidade municipal. Na dimensão federal, o texto procura explicitar as modificações e mudanças ocorridas ao longo das últimas décadas que definiram o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

O ponto de partida é a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ocorrida em 1996, passando pela publicação de decretos e pareceres a favor da organização do atendimento a esse público, até a criação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2007.

Na dimensão municipal, esta pesquisa procura analisar a implementação da política de inclusão do Município de Quissamã (RJ) em estabelecimentos de ensino que possuem alunos com necessidades educacionais especiais, do ponto de vista de uma análise comparativa do 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental.

Portanto, neste primeiro capítulo, o texto foi dividido em algumas seções: um histórico da Educação Especial no Brasil, destacando seus avanços e retrocessos; o cenário da pesquisa, apresentação dos dados gerais sobre a Política de Inclusão do Município de Quissamã (RJ) e a descrição de como a política de inclusão está sendo implementada em duas escolas denominadas Escola A (1º segmento) e Escola B (2º segmento). Por fim, são levantadas algumas questões de como o gestor se reconhece enquanto articulador do processo de inclusão no espaço escolar.

1.1 Abordagem histórica da Educação Especial: Leis e Pareceres

Considerando-se que a busca por uma escola que ofereça educação de qualidade a todos se apresenta como um dos desafios mais instigantes para os

educadores, a educação inclusiva contribui para a complexidade dessa discussão. De acordo com o documento elaborado pela Secretaria de Educação Especial(SEESP/MEC), a educação inclusiva:

Constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, SEESP, 2001, p.1).

Assim, vemos um conjunto de ideias, políticas e ações que tentam atender a uma diversidade que não fica mais escondida nas classes especiais ou escolas especializadas.

As primeiras preocupações com as pessoas com necessidades educacionais especiais no Brasil iniciaram na época do Império, com a criação de duas instituições que tinham como objetivo atender aos meninos cegos e surdos mudos. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL,2007) traz a informação de que o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant (IBC), foi criado em 1854. Já em 1857, foi a vez de os Surdos Mudos conseguirem destaque com a criação do Instituto dos Surdos Mudos, atualmente, denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES).

Na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007) ainda encontramos informações que colocam o Instituto Pestalozzi como contribuinte significativo no processo histórico da Educação Especial, pois foi uma instituição criada, em 1926, especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental. Para os superdotados, foi criado um atendimento educacional especializado realizado por Helena Antipoff na Sociedade Pestalozzi. O século XX trouxe outras novidades, como a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), criada em 1954.

Ferreira (2005) argumenta que é na coletividade, nas relações sociais que se concretiza a aprendizagem. Dessa forma, a escola pode ser concebida como espaço privilegiado de vivências compartilhadas de atividades humanas. Corroborando a fala do autor, observa-se que essas instituições queoferecem

atividades e atendimentos especializados à uma determinada deficiência, possuem um ação limitada no que diz respeito a socialização dessas pessoas com a sociedade em geral. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, Lei nº 4.024/61, a educação no Brasil começa a ganhar novos rumos. Pela primeira vez surge citação em uma lei que garanta direitos à educação para pessoas com necessidades educacionais especiais, denominadas, na época, como excepcionais. O art. 81 da LDB dizia que “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-lo na comunidade” (BRASIL – LDB, 1961).

Porém, em um processo de avanços e retrocessos, a LDB de 1961 sobreviveu somente por dez anos e, em 1971, a Lei nº 5.692/71, entra em vigor e modifica a lei anterior em muitos aspectos. Um desses aspectos se refere aos alunos com necessidades educacionais especiais. O artigo 9º da lei citada dizia que:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais ou que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Entende-se, assim, que esse artigo da Lei nº 5.692/71 reforçava o surgimento de classes e escolas especiais:

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado (PRAÇA, 2011).

A Constituição Federal de 1988 vem consolidar o direito à educação para todos, o que garantiu um efetivo também para os alunos com necessidades educacionais especiais. O art. 208, inciso III, ressalta que “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino”. Com isso, a Educação Especial, novamente, começa a buscar outros horizontes.

A década de 1990 também se destacou pelos documentos e declarações que amparavam legalmente a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares incentivando a educação inclusiva. Esses documentos são: a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994)³.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. (BRASIL, 2007 p.3)

Já em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, é promulgada para organizar o sistema educacional brasileiro, ganhando agora estabilidade. Contemplando todos os segmentos da educação, cria, então, a Educação Básica e a Educação Superior, sendo a Educação Básica dividida em etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental ao Ensino Médio, passando pelas modalidades de Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Educação Especial.

Entre outras conquistas, vale citar o art. 59 dessa Lei que traz as garantias que a Educação Especial precisava que fossem estabelecidas, com:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

³ Informações retiradas da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007)

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

Outros avanços aconteceram, em 1999, com o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Em 2001, a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica entraram em vigor. Atualmente, as discussões giram em torno do Plano Nacional de Educação que tem como um dos objetivos e metas o melhor atendimento e educação de qualidade a todos, fortalecendo a concretização das escolas inclusivas.

Sendo assim, o que se pode perceber é que o processo de inclusão, no Brasil, sofre avanços e retrocessos ao longo dos anos. As Leis de Diretrizes e Bases servem como exemplo para essa afirmação. A LDB, Lei nº 4.024/61, garantiu o atendimento aos alunos chamados, na época, de excepcionais nas classes regulares. Após dez anos, a Lei nº 5.692/71, desconsiderou essa possibilidade, o que trouxe prejuízos, pois todos os avanços adquiridos em termos de inclusão, socialização e interação se perderam quando os alunos com necessidades educacionais especiais foram direcionados às escolas especializadas.

No entanto, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, em 1996, com a entrada da nova legislação educacional em vigor, a LDB - Lei nº 9394/96, outros caminhos são vislumbrados. Nesse cenário, o que acompanhamos foi o surgimento de decretos e políticas inspirados nessa LDB e que trazem discussões sobre as ações necessárias para que, de fato, a inclusão aconteça e que atenda a seus principais objetivos.

O documento elaborado pelo MEC/SEESP sobre a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007) traz os objetivos da inclusão:

- 1 – Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- 2- Atendimento educacional especializado;
- 3 – Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;

- 4 – Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissional da educação para a inclusão social;
- 5 – Participação da família e da comunidade;
- 6 – Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- 7 – Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, SEESP, 2007, p.08).

O exercício da inclusão demanda esforço por parte de todos. Modificar atitudes de uma escola vai muito além da promoção de diálogo, perpassa pela proposta pedagógica que poderá encontrar apoio no Projeto Político Pedagógico e vai ao encontro de ações que não dependem dos profissionais da escola, mas do sistema como um todo, a partir da valorização dos profissionais e da melhoria na formação permanente de todos os agentes envolvidos com essa proposta.

Cunha e Azevedo (2008, p. 66) afirmam que:

A equipe escolar precisa estabelecer vínculos e relações nos espaços educativos para que o processo seja coletivo e contínuo. Portanto, fica implícito no Projeto Político Pedagógico que a finalidade da educação deve estar voltada para os alunos, neste caso oportunizando a “Educação para Todos”, na qual todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de acesso, permanência e sucesso escolar, cabendo aos gestores mediar todas as discussões em torno da educação inclusiva.

Nesse contexto, o Projeto Político Pedagógico (PPP) configura-se como instrumento de gestão das escolas, uma vez que, nele, deveriam estar todas as bases para a construção de uma instituição em que se almeja atender aos princípios norteadores da educação para todos.

Assim, o cenário da inclusão se apresenta de forma complexa, contudo, não impossível de acontecer. Os caminhos são trilháveis, basta comprometimento e responsabilidade de todos os envolvidos nesse desafio que é possibilitar ampla educação.

1.2 A Inclusão na Perspectiva do Município de Quissamã (RJ)

Como já mencionado, anteriormente, a Constituição Federal de 1988 foi um marco para as transições no que diz respeito à educação. Seu art. 205 corrobora com essa afirmativa, quando estabelece que ela seja direito de todos e dever do Estado e da família. Esse artigo possibilita a inclusão do direito à educação a todos os indivíduos, inclusive àqueles alunos com necessidades educacionais especiais.

A LDB nº 9394/96 proporciona avanço nessa área quando determina a Educação Especial como uma modalidade de ensino da Educação Básica que visa ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, que deve ser oferecida preferencialmente nas redes regulares de ensino.

Esses alunos, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2007) elaborada pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) inspirada no conceito ampliado da Declaração de Salamanca (1994), são pessoas com deficiências que têm impedimento de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida a participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

Nesse contexto em que a educação traça suas modificações para atingir o novo público que chega às escolas, o Município de Quissamã (RJ) buscou se adaptar a essa lei, criando uma política de inclusão que atendesse a essa nova demanda, coordenada pela Secretaria Municipal de Educação do Município.

A Secretaria de Educação do Município de Quissamã é um órgão público vinculado diretamente à prefeitura que tem como objetivo criar políticas públicas e realizar ações para atender às crianças, aos jovens e aos adultos que não tiveram oportunidade de estudar na idade dita correta⁴. Sendo assim, a secretaria possui estrutura administrativa e pedagógica. A administrativa é organizada em departamentos de supervisão, nutrição e finanças, enquanto a estrutura pedagógica fica a cargo da coordenação de ensino que administra cinco departamentos, sendo eles: departamentos de Educação Infantil, 1º segmento, 2º segmento, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Inclusiva, que oferecem suporte às 14 escolas, atendendo a 4872 alunos⁵.

⁴ Informação retirada da Legislação Educacional do Município de Quissamã/RJ

⁵ Informação obtida através da pesquisa na Secretaria Municipal de Educação de Quissamã.

As escolas também possuem estrutura administrativa e pedagógica composta pelo diretor geral, diretor adjunto, equipe técnica pedagógica (orientadores educacionais e pedagógicos e supervisor), secretária, professores, auxiliares de secretaria, cuidadoras, auxiliares de serviços gerais, merendeiras e porteiros.

Para que essa organização funcione, o município criou uma Legislação Educacional Municipal inspirada na legislação federal que orienta as ações necessárias na busca de uma educação de qualidade. A legislação contempla os dois níveis da educação básica, uma vez que o ensino médio fica a cargo do Estado, além da educação de jovens e adultos e educação inclusiva. Essa última modalidade de ensino, na estrutura organizacional da secretaria, possui um departamento e uma coordenadora de inclusão que orienta o trabalho.

Nesse sentido, a política de inclusão do município é implementada por meio da Secretaria de Educação que possibilita ao Departamento de Inclusão orientar as escolas na realização das ações propostas nessa política. Sendo assim, a Resolução nº 03/2006 da Legislação Educacional do Município de Quissamã traz as orientações e ações necessárias para atender à educação especial:

A Educação Especial, desde a Educação Infantil até os anos finais de escolaridade do Ensino Fundamental, deve assegurar ao educando a formação indispensável e fornecer-lhe os meios de desenvolver atividades produtivas, de progredir no trabalho e em estudos posteriores, satisfazendo as condições requeridas por suas características e baseando-se no respeito às diferenças individuais e na igualdade de direitos entre todas as pessoas (QUISSAMÃ, 2006, art. 01 da Resolução 03/2006).

Portanto, desde 2006, os alunos com necessidades educacionais especiais são matriculados na rede regular de ensino, cabendo às unidades escolares se organizarem para o atendimento, assegurando as condições necessárias para o acesso e a permanência dos alunos.

De acordo com a legislação do município, os alunos são considerados como pessoas com necessidades educacionais especiais quando possuem fatores inatos ou adquiridos, de caráter temporário ou permanente, e, ainda de acordo com o art. 6º da Resolução 03/2006, quando possuem dificuldade de comunicação e sinalização, limitações no processo de desenvolvimento,

acompanhamento e/ou dificuldades acentuadas de aprendizagem ou aqueles que possuem altas habilidades/superdotação.

Assim, 78 alunos com necessidades educacionais especiais estão matriculados em 07 das 14 instituições de ensino do Município de Quissamã (RJ). A distribuição desses alunos no município acontece de acordo com o endereço da residência ou quando o responsável busca matrícula na escola de preferência.

Dessa forma, os alunos com necessidades educacionais especiais são matriculados nas redes de ensino, a partir dos laudos médicos que comprovem essas necessidades educacionais especiais determinadas no art. 6º da Resolução 03/2006, têm suas matrículas efetivadas e automaticamente são encaminhados para receberem atendimentos complementares e suplementares nas salas multifuncionais, além de serem submetidos a um currículo adaptado às suas necessidades, uma vez que esses alunos, de acordo com esse mesmo artigo, são avaliados nos aspectos afetivo, social, cognitivo e motor.

No entanto, há casos em que os alunos apresentam dificuldades explícitas porém não possuem laudos médicos. Outros sinalizam dificuldades significativas de aprendizagem ou problemas graves de comportamento e socialização e que também não possuem nenhum documento que comprove uma deficiência ou transtorno. Assim, nessas situações específicas, a equipe pedagógica, juntamente com os professores, encaminha esses alunos ao Núcleo de Atendimento ao Educando – NAE.

O NAE se configura como um núcleo importante. De acordo com a Resolução SEMED nº 07/2006 da Legislação Educacional do Município, que aprova o Estatuto de Funcionamento do Núcleo de Assistência ao Educando, é uma instituição criada com o objetivo de apoiar o corpo docente e técnico-pedagógico das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Quissamã, no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem dos alunos, inclusive aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

A equipe multifuncional do NAE é composta por um diretor a quem, de acordo com a Resolução nº 07/2006 da Legislação Educacional Municipal, compete gerir e dar atendimento permanente ao NAE, zelando pela ordem na

execução de todos os trabalhos. O coordenador pedagógico, que tem como objetivo imprimir caráter pedagógico às ações do NAE, respeitando as diretrizes educacionais, no âmbito federal e municipal. Já o assistente social, o psicólogo, o fonoaudiólogo e o professor de Educação Física atuam diretamente com os alunos e seus familiares realizando atendimentos e emitindo relatórios de atendimentos.

O NAE possui duas linhas de trabalho, sendo uma no campo preventivo, no qual a equipe multifuncional realiza orientações à família e à escola, além de realização de palestras, fóruns ou mesas de discussões para refletir sobre temas que envolvem o cotidiano escolar, e por fim, a segunda área de atuação é no trabalho de encaminhamentos e acompanhamento de alunos que já são atendidos por essa instituição. Cabe ressaltar que há um trabalho em parceria entre a educação e a saúde⁶.

O processo de triagem realizado por esse órgão permite que os profissionais conheçam os alunos. O contexto familiar também é fundamental para que a equipe possa avaliar quais as principais questões a serem trabalhadas e os encaminhamentos necessários. Após esse trabalho, o NAE emite um relatório para a escola e encaminha o aluno para os serviços que são oferecidos em parceria com a Secretaria de Saúde, que são a psicologia, a fonoaudiologia e a equoterapia.

Todavia, cabe ressaltar que não existem prioridades ou número de vagas reservados para esses alunos. Assim, como a demanda é muito grande, os atendimentos são demorados. Em observação no próprio NAE e em entrevista com a coordenadora da instituição, foi possível identificar que, muitas vezes, quando os alunos e pais dos alunos são convocados para o atendimento, não comparecem.

Um dado importante, também apontado pela Coordenadora do NAE, é que o não comparecimento e o prejuízo nos atendimentos estão relacionados a um descompasso, pois surge uma vaga para a equoterapia, por exemplo, porém não ocorre o mesmo com a psicologia, sendo que o ideal seria que o tratamento acontecesse de forma paralela e simultânea. E isso, de acordo com a entrevistada, prejudica em demasia a evolução do tratamento dos alunos.

⁶ Informação retirada da Resolução SEMED nº 07/2006 - Legislação Municipal de Quissamã/RJ.

A Coordenadora também sinalizou, ao longo da entrevista realizada para esta dissertação, que os atendimentos do próprio NAE são rápidos e sem muita burocracia, mas que as respostas aos encaminhamentos são muito demoradas, o que também faz com que os tratamentos, não raro, não aconteçam ou ainda que os resultados não sejam tão positivos quanto poderiam ser.

Já em relação ao acesso à rede regular de ensino, a Legislação Educacional Municipal garante a permanência nesse espaço. A matrícula de um aluno com necessidades educacionais especiais na classe regular é contabilizada como duas, pois os professores precisam de uma dedicação um pouco maior para esses alunos. Os alunos que já possuem o laudo médico são incluídos no Censo Escolar para que, dessa forma, a Instituição de Ensino possa participar de programas dedicados ao atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

No entanto, sabe-se que a oferta da Educação Especial nas escolas regulares vai muito além da matrícula. Toda uma estrutura é necessária para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais e esta precisa ser gerenciada tanto pelo gestor, quanto pela Secretaria de Educação. O art. 4º da Resolução nº 03/2006 da Legislação Educacional do Município corrobora essa ideia quando diz que a Secretaria Municipal de Educação deverá formar parcerias com serviços de saúde, assistência social, justiça, cultura e esporte no âmbito da iniciativa privada ou do serviço público.

Sendo assim, a Secretaria de Educação, em parceria com a Secretaria de Transporte, oferece deslocamento a todos os alunos da rede de ensino que necessitam. Há uma logística que atende aos diversos bairros, com pontos estratégicos. Para os alunos com necessidades educacionais especiais, há um transporte que busca os alunos em casa com horários diferenciados, no qual as cuidadoras, que são funcionárias contratadas pela Secretaria Municipal de Educação, para acompanhar os alunos com necessidades educacionais especiais, realizam o trajeto com seus respectivos alunos tanto na ida quanto na volta da escola. Vale ressaltar que o transporte é feito por um veículo não adaptado, o que atrapalha em alguns casos a utilização de cadeiras de rodas ou, ainda, o acesso de alunos com dificuldades de locomoção.

Outra parceria também acontece com o Departamento de Nutrição que está atrelado à estrutura administrativa da Secretaria de Educação. Como a alimentação também faz parte dos componentes estruturais oferecidos pelas unidades escolares, a Secretaria é o setor que administra as verbas destinadas a essa finalidade. Com o auxílio de nutricionistas, são criados cardápios adequados aos alunos de acordo com suas necessidades, pois alguns precisam de alimentação mais pastosa, líquida, havendo, ainda, os que necessitam de suplementos alimentares. Esse atendimento é realizado por meio de um alinhamento de informações entre as famílias, a escola e o Departamento de Nutrição para que determinem o tipo de alimentação adequada aos alunos.

O acesso e a permanência dos alunos nos espaços das unidades escolares também precisam ser garantidos. Nesse contexto, o próprio Governo Federal criou decretos e leis que estabelecem que os espaços públicos devam ter acessibilidade. O Decreto Federal nº 5296/2004, que regulamenta as Leis Federais nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000, define em seu artigo 2º que:

Acessibilidade é a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Dessa forma, as escolas que possuem no Censo Escolar alunos com necessidades educacionais especiais têm sido contempladas com o Programa Escolas Acessíveis. De acordo com o Manual do Programa Escola Acessível (BRASIL, 2011, p. 7),

Esse programa tem como objetivo promover a acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes o direito de compartilharem os espaços comuns de aprendizagem, por meio da acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e às comunicações e informações.

A verba que é destinada às escolas e que tem seu valor determinado de acordo com o número de alunos com necessidades educacionais especiais, levando-se em consideração os dados do Censo Escolar, destina-se a atender a essa demanda, ou seja, realizar obras que permitam a acessibilidade de todos os cidadãos aos diversos espaços da escola. Sendo assim, poderão ser construídas rampas, barras, alargamento de portas, chão tátil ou ainda qualquer outra obra que remova as barreiras de locomoção e de acesso. O município também possui parceria com a Secretaria de Obras para realizar reparos necessários para melhor adequar os espaços para esses alunos.

Diante disso, observa-se que a política se preocupa com as questões estruturais. No entanto, outro ponto precisa ser levado em consideração, principalmente quando o assunto é educação. Além das condições de acesso e permanência desses alunos, é necessário que eles aprendam e consigam desenvolver suas habilidades e competências e que sejam estimulados para isso. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos enfatiza tal fato de forma imperativa quando diz que as escolas precisam ter uma abordagem centrada na criança, objetivando a garantia de uma escolarização bem-sucedida para todos. Visualiza-se, assim, a necessidade de proporcionar aos alunos conteúdos adaptados e flexíveis, que sejam capazes de levar em consideração o tempo de cada um e a diferença apresentada por eles.

Dessa forma, pode-se observar que qualquer estratégia ou suporte pedagógico que facilite o processo de aprendizagem deve ser intensificado, independentemente dos alunos terem ou não necessidades educacionais especiais.

A Resolução Municipal nº 03/2006, de 18 de maio de 2006, em seu Capítulo III, art. 7º, parágrafo único, item IV, diz que é preciso realizar a flexibilização e adaptação curricular, em consonância com o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar para atender aos alunos com necessidade educacionais especiais. Consta, ainda, no art.8º do mesmo capítulo da referida resolução, que, para a escolarização desses alunos, deverão ser oferecidos serviços de apoio pedagógico especializados contando com: equipe de apoio psicopedagógico; sala de apoio de caráter transitório e/ou parcial, objetivando a inserção de alunos com NEE; salas de recursos; classes especiais de caráter

transitório; apoio voluntário ou em parcerias; professores itinerantes; centro de apoio especializado e oficinas pedagógicas de atendimento ocupacional. No entanto, observa-se que muitos desses suportes pedagógicos ainda não são oferecidos e, quando são oferecidos, isso é feito de forma insuficiente.

É mister destacar que não se pode falar em suporte pedagógico sem nos remetermos ao currículo. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994, itens 24 e 25), ele deve ser adaptado às necessidades das crianças. Logo, as escolas deveriam proporcionar currículos apropriados a desenvolver habilidades e interesses diferentes. Alunos deveriam receber apoio instrucional adicional no contexto curricular regular e não um currículo diferente. Assim, toda a adaptação curricular necessária para atender à demanda dos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser utilizada como estratégia de aprendizagem, a fim de proporcionar crescimento nas suas habilidades e competências.

Para acompanhar a permanência, o desenvolvimento e dar suporte às necessidades individuais desses alunos, a Secretaria disponibiliza uma cuidadora para cada um. Essas profissionais acompanham os alunos desde o momento em que o transporte os busca em casa, no ambiente escolar, nas atividades extraclasse, pedagógicas e nas atividades de vivências diárias, até o momento em que o transporte retorna com os alunos para seus lares. Além disso, as cuidadoras auxiliam o professor da classe regular de ensino, seja gerenciando o comportamento dos alunos, seja transcrevendo atividades na lousa enquanto o docente dedica um determinado tempo ao aluno com necessidades educacionais especiais.

O art 7º, parágrafo único, da Resolução nº 03/2006, diz que os critérios para melhor atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais são:

- I – Professores capacitados em serviço ou especializados para atendimento às necessidades educacionais dos alunos;
- II – Distribuição dos educandos com necessidades especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, dentro do princípio de educar para a diversidade;
- III – Definição do número de alunos com necessidades especiais por séries ou ciclos, dentro do quantitativo geral total de alunos por turma;

- IV - Flexibilização e adaptações curriculares, em consonância com o Projeto Político Pedagógico da Unidade escolar;
- V – Projeto de aceleração para superdotados;
- VI – Avaliação do desenvolvimento escolar dos alunos com necessidades específicas matriculados, respeitando as adaptações curriculares necessárias a cada caso;
- VII – Temporalidade flexível do ano letivo, de forma que os educandos com necessidades educacionais especiais possam concluir, em tempo maior ou menor, cada etapa do fluxo de escolarização;
- VIII – Eliminação de barreiras atitudinais, curriculares e de comunicação;
- IX – Facilidade de acesso nas edificações, com a eliminação de barreiras arquitetônicas de instalações, mobiliárias e de equipamentos (QUISSAMÃ, Art. 06).

Cabe ressaltar que toda essa estrutura, que é pensada pela Secretaria de Educação, acontece na prática nas próprias instituições de ensino. Sendo assim, o gestor assume o papel de mediador e articulador dessas ações, acompanhando todo o processo. Dessa forma, o gestor ainda precisa estar atento aos critérios que precisam ser atendidos para que o processo de inclusão aconteça. No entanto, não é somente o gestor que está envolvido no processo de inclusão. São muitos atores e autores que escrevem essa história.

O art. 3º do Capítulo I da Resolução nº 03/2006, de 18 de maio de 2006, da Legislação Municipal afirma que a Secretaria Municipal de Educação de Quissamã (SEMED) deve manter em sua estrutura um setor responsável pela Educação Especial, dotado de recursos materiais, humanos e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção do atendimento da Educação Especial. Esse é outro agente importante na política de inclusão do município. Dessa forma, a SEMED criou um espaço destinado à Coordenação de Inclusão que gerencia as ações relacionadas à Educação Especial, articulando com as escolas todo o atendimento aos alunos NEE.

A Coordenação de Inclusão relatou em entrevista que seu trabalho está mais ligado diretamente ao profissional da sala multifuncional e às cuidadoras. Ela enfatizou também em sua fala a necessidade das informações e decisões estarem alinhadas, para que as ações ocorram de forma contínua e harmônica.

Uma das funções que a Coordenação de Inclusão também tem é a de realizar reuniões periódicas com sua equipe para discutir as decisões e estudar

sobre as diversas deficiências. Esse grupo de estudo visa formar multiplicadores para atuarem nas unidades escolares em que trabalham.

Em relação à autonomia das unidades escolares, em especial do gestor, para a tomada de decisões, bem como a autonomia da própria coordenação, observam-se alguns pontos a serem discutidos. Apesar de os gestores se posicionarem diante das questões de conflitos que envolvem funcionários, alunos e/ou pais, percebe-se que a decisão final fica a cargo da coordenação de inclusão, mesmo que de forma velada. Um exemplo disso ocorre quando um pai comparece à escola para solicitar a troca de cuidadoras por algum motivo. O gestor não toma essa decisão sozinho, esta precisa ser compartilhada com a coordenadora de inclusão.

Outro personagem importante na política de inclusão de Quissamã é o professor da Sala de Recursos. Esse profissional, de acordo com o art. 81, alínea “b”, do Capítulo I da Resolução nº 03/2006, de 18 de maio de 2006, da Legislação Municipal afirma que a Secretaria Municipal de Educação de Quissamã (SEMED) assegura aos educandos com necessidades educacionais especiais professores com especialização adequada, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a sua inclusão nas classes comuns.

Sendo assim, as escolas que têm sala multifuncional também possuem esse profissional especializado que trabalha diretamente com os alunos com NEE e que desenvolve trabalho complementar às atividades de sala de aula, com o objetivo de desenvolver habilidades e competências que possam contribuir para o processo de aprendizagem desses alunos.

O professor da sala multifuncional, que também coordena as cuidadoras e zela pela rotina dos alunos com NEE, mantém contato permanente com os professores das salas regulares com o objetivo de sanar dúvidas, além de compartilhar experiências sobre a inclusão.

As cuidadoras, que também desempenham um papel importante nessa engrenagem, são profissionais que atuam de forma mais direta com os alunos com Necessidades Educacionais Especiais. De acordo com o Regimento Escolar do Município de Quissamã, o art. 32 da Resolução nº 03/2006, da Legislação Municipal regula sua função. Sendo assim, compete à cuidadora:

- a) Auxiliar o Professor nas atividades realizadas em classe;
- b) Auxiliar o aluno nas atividades de rotina, referentes à alimentação e à higiene pessoal;
- c) Preservar os materiais pedagógicos, bem como brinquedos e materiais de adaptação;
- d) Organizar o espaço da sala de aula juntamente com o Professor;
- e) Estar no transporte escolar no horário pré-combinado para atualizar o motorista na condução do aluno para a escola quando solicitado pela necessidade do aluno;
- f) Substituir eventualmente o Professor quando algum aluno necessitar de atenção individual;
- g) Acompanhar o aluno durante a rotina de atividade extraclasse;
- h) Acompanhar o aluno em passeios e viagens de caráter social ou cultural;
- i) Informar ao professor todo fato considerado relevante ao processo de adaptação;
- j) Participar de cursos e reuniões que promovam o aperfeiçoamento profissional (QUISSAMÃ, 2006).

Apesar de atuarem mais diretamente no espaço escolar, as cuidadoras possuem reuniões periódicas com a coordenação de inclusão. As orientações são repassadas pela coordenação e posteriormente comunicadas à direção. Esse fato intensifica a ideia de que a autonomia da escola é mais restrita do que a esperada.

Já os professores da sala regular, também definidos como professores I (1º segmento) e professores II (2º segmento), que são os profissionais que atuam diretamente com todos os alunos, e isso inclui os alunos com NEE, têm como principais funções, dentre outras, segundo o art. 36 do Capítulo II do Regimento Escolar do Município de Quissamã:

- Criar situações de construção e elaboração coletiva da aprendizagem do aluno;
- Contextualizar os conteúdos curriculares, buscando suporte nas demais disciplinas;
- Participar de projetos de inclusão escolar, reforço de aprendizagem ou correção de problemas junto dos alunos da rede municipal de ensino (QUISSAMÃ, 2007.);

Dessa forma, observa-se que esses atores são os que mais precisam de auxílio e suporte para se adaptarem ao processo de inclusão. Esse fato pode ser comprovado, a partir dos questionários realizados com os professores da

Escola A (1º segmento) e da Escola B (2º segmento), os quais foram os sujeitos de pesquisa desta dissertação. Assim, 27 professores de cada instituição, totalizando 54 profissionais que atuam diretamente com os alunos com necessidades educacionais especiais participaram do questionário. Tal instrumento buscou identificar qual o conhecimento dos professores sobre a política de inclusão do município de Quissamã; quais as ideias e concepções que tinham em relação à matrícula e à aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais; quanto ao suporte pedagógico oferecido pela escola; ao apoio do gestor nesse processo; à relação da família desses alunos com a instituição; sua reação diante do fato de ter em seu diário um aluno com necessidades educacionais especiais e a capacitação necessária para melhor atendê-los.

Assim, no que se refere ao sentimento desses professores quando identificam alunos com necessidades educacionais especiais em sua lista de chamada, foi possível perceber nos docentes das duas escolas uma apreensão, porém em medidas diferentes. Os professores da Escola A entendem que a presença desse aluno na sala regular é um direito, porém aguardam um suporte que poderá vir por meio de formação continuada para que possam desenvolver um trabalho mais efetivo com esses alunos, acreditando ser este mais um desafio do docente. Já os professores da Escola B ainda se conservam em um posicionamento de negação. Dessa forma, atitudes como pedir para trocar de turma ou ano de escolaridade ou, ainda, não gostar da ideia são, em muitos casos, as atitudes desses profissionais. Sabendo, entretanto, que nem sempre poderão se eximir dessa situação, solicitam um suporte que consiga ajudá-los nesse desafio.

Esse suporte que eles mencionam se refere ao aspecto pedagógico oferecido pela escola que poderia dar maior segurança e direcionamento ao trabalho do professor.

Nessa questão, mais uma vez, percebemos posicionamentos diferentes entre as duas escolas. A Escola A já passou por um processo de aceitação e sensibilização quanto à inclusão e já reconhece o direito dos alunos no que se refere à frequência nas salas regulares, entendendo o suporte pedagógico como fator decisivo no melhor atendimento a esses alunos, variando quanto à sua praticidade.

Já a Escola B, apesar de indicarem que precisam de auxílio nessa tarefa, não creditam ao suporte pedagógico a importância necessária. Dos 27 professores que participaram do questionário da Escola B, 10 professores acreditam que o suporte técnico-pedagógico poderia oferecer auxílio mais prático, 7 não reconhecem nesse suporte um fator influenciável no seu trabalho, enquanto 9 afirmam não haver esse suporte na escola. Esse fato evidencia a necessidade de fortalecer a discussão sobre a inclusão para que as ideias possam ganhar maior uniformidade, uma vez que a inclusão é um direito garantido por leis tanto federais, estaduais, quanto municipais. O suporte oferecido pelas escolas poderia influenciar na maior aceitação desses alunos por parte dos professores, além de proporcionar maiores oportunidades de aprendizagem para os alunos com necessidades educacionais especiais.

1.3 O Caso da Escola A (1º segmento) e da Escola B (2º segmento)

Da teoria para a prática, há diferenças entre muitos pontos, o que faz com que nem sempre as ações aconteçam como está descrito, principalmente, porque a política é implementada por pessoas que possuem culturas, pensamentos e valores diferentes. Sendo assim, focando o olhar em duas escolas que possuem número de alunos semelhantes, porém atendem a segmentos diferentes, pode-se discutir uma mesma política, com resultados e forma de implementação diferenciadas. É o que se percebe mediante os instrumentos metodológicos aplicados.

1.3.1- A Escola A

A Escola A é uma instituição de ensino de 1º segmento do Ensino Fundamental que atende do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Possui uma média de 470 alunos matriculados, sendo a maior escola urbana da rede de ensino do município a atender esse segmento. A instituição é considerada uma escola nova, possui apenas 7 anos desde a inauguração. Além de ser a escola com maior número de alunos, também acumula outras características, por

exemplo, é a escola de 1º segmento que possui, desde 2005, a maior nota de proficiência no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e é também a que apresenta o melhor rendimento na rede de ensino.

Essas características fazem com que a instituição tenha uma procura muito grande por matrículas, e apesar de situar-se no centro da cidade, possui alunos de diferentes localidades. É comum que os pais busquem matricular primeiro seus filhos na Escola A, não havendo vagas é que procuram outras instituições.

Essa procura também acontece por parte dos pais dos alunos com necessidades educacionais especiais que, independentemente do local onde moram, procuram a escola para realizar a matrícula, o que faz com que essa instituição tenha um número superior de alunos com necessidades educacionais especiais em relação às outras escolas do mesmo segmento. Assim, como fora anteriormente mencionado, ela conta com 18 alunos com necessidades educacionais especiais matriculados, todos diagnosticados com laudos.

É preciso destacar que há um número expressivo de alunos que estão sendo acompanhados pelo NAE. Ao final de cada bimestre, é emitida uma listagem de alunos para esse órgão. Essa lista é composta por alunos que apresentaram dificuldades de aprendizagem que não foram sanadas com as estratégias pedagógicas utilizadas pela escola ao longo desse tempo. Assim, eles são indicados para participarem da triagem do NAE. Vale ressaltar que essa lista modifica-se a cada bimestre.

Há ainda aqueles alunos que possuem estereotípias, mas que não possuindo documentação que comprovem as deficiências, não podem ser contabilizados no Censo Escolar. Esses também são acompanhados pelo NAE. Atualmente na escola há 13 alunos nessa situação⁷.

Os alunos com NEEs são distribuídos nas turmas regulares levando em consideração sua idade e, em alguns casos, seu desenvolvimento. É realizada uma avaliação considerando os aspectos cognitivos, afetivos, motores e sociais para que, então, possam frequentar a sala que mais se adéque ao seu desenvolvimento.

⁷ Informação oferecida pela Escola A.

A instituição demonstra estar adaptada à presença desses alunos, visto que não há registros, principalmente no **Caderno de Ocorrência**⁸ da escola e na fala dos próprios profissionais, de situações de rejeição com os alunos com necessidades educacionais especiais. Em observação na própria instituição, pode-se presenciar, tanto nas salas de aula, quanto na sala de recursos e nos espaços de socialização (pátio, refeitório e quadra), que a relação desses alunos com toda a comunidade escolar é de cordialidade, não demonstrando situações de conflitos.

O fato de esses alunos possuírem uma cuidadora individual pode ser um diferencial, pois elas estão a todo o momento com seus respectivos alunos, acompanhando toda a sua rotina pela escola, estimulando a socialização e o convívio. O diretor da Escola A evidenciou em entrevista que esse fato traz segurança tanto para o professor em sala de aula, quanto para ele, pois sabem que há um responsável que se encarregará das necessidades que esses alunos demandam.

Em relação à gestão escolar da escola A, vale ressaltar que o diretor parece conduzir a escola de forma a não fomentar conflitos. Observa-se que os professores seguem uma rotina na escola e que qualquer problema que aconteça é levado direto à direção que pessoalmente tenta resolver. A escola possui uma demanda intensa de atividades pedagógicas, no que se refere a projetos, aulas extraclasse, planejamento duas vezes por semana com os professores por ano de escolaridade e preenchimento de documentos para envio à secretaria, absorvendo o tempo da equipe técnico-pedagógica.

O diretor atende a todos os pais que chegam à instituição e só quando não consegue resolver sozinho é que busca auxílio da equipe. Percebe-se, assim, uma característica de personalismo de gestão. Oliveira (2012, p.101) assim se manifesta sobre a questão:

O personalismo é fruto da fragilidade institucional da escola e que é consequência da falta de autonomia, ocasionada pela pequena participação da comunidade escolar. Essa característica, também, é um dos motores da fraca divisão do trabalho, pois o gestor acaba centralizando todas as decisões

⁸ O Caderno de Ocorrência é um instrumento utilizado pelo Gestor onde são anotados todos os casos de infrações cometidas pelos alunos e tem como objetivo acompanhar as ocorrências que geram conflitos na escola.

da escola sob sua tutela, não delegando aos funcionários atividades pertinentes às suas atribuições na escola, sobrecarregando a direção e ao mesmo tempo criando vícios na rotina de funcionamento da escola.

Interrogado sobre essa postura, o diretor da Escola A afirmou que tenta poupar os outros setores que possuem muito trabalho. Complementa, ressaltando que precisa estar a par de tudo que acontece na escola, visto ser a Secretaria muito exigente. Matos (2007, p. 02), diz que:

No personalismo, o poder está centrado na figura de um líder, um dirigente, e não como o resultado da gestão de recursos inerente a estruturas formais. Por ser um fator cultural, está presente na gestão tanto pública quanto privada. Na realidade, origina-se na desigualdade social e se desenvolve pelas práticas de exclusão e pelo cultivo do elitismo, ou seja, a crença de que algumas pessoas são naturalmente mais capazes do que outras.

Assim, o que observa-se que o diretor da escola A acumula algumas dessas posturas na condução da gestão dessa unidade escolar.

Já os professores das salas regulares estão sempre buscando a orientação pedagógica e a professora da Sala de Recursos para planejar atividades com os alunos com necessidades educacionais especiais. Esses professores ficam preocupados em “dar alguma atividade” para eles, mesmo para aqueles que possuem limitações cognitivas. Vale ressaltar que a orientação curricular proposta pelo município não é utilizada para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Em observação na sala da professora da turma 203, foi possível notar que a docente tenta em diversos momentos trazer o aluno com deficiência intelectual moderada para participar da aula. A professora afirmou que fica incomodada em ter a presença de um aluno em sala de aula e não ter atividades para desenvolver com ele, ficando com receio da avaliação dos pais e da própria escola. No entanto, afirma que é preciso maior suporte, pois todos parecem um pouco perdidos.

Em entrevista, a professora da sala de recurso observou que possui dificuldades no que se refere ao atendimento aos alunos. Ela relatou que:

A diversidade de deficiências faz com que os atendimentos tenham que ser muito específicos e as atividades também. Um autista é completamente diferente de outro autista, que não se assemelha com o portador de síndrome de down ou ainda com o deficiente mental. E que por isso os estudos sobre cada deficiência é importante, mas a prática é o grande desafio (Professora da Sala de Recurso da Escola A).

Por fim, o que se percebe é que, conquanto a escola está muito envolvida com a proposta da inclusão, as dificuldades e desafios não deixam de ser aparentes. No entanto, o diferencial é que há uma intencionalidade na busca de soluções e de proposta de um atendimento de qualidade aos alunos com necessidades educacionais especiais.

1.3.2 A Escola B

A Escola B é a única instituição no centro da cidade que atende aos alunos do 6º ao 9º ano de escolaridade. Escola possui cerca de 850 alunos distribuídos no turno da manhã, tarde e noite. Com essas características, ela é a única no centro da cidade que recebe os alunos com necessidades educacionais especiais, oriundos das outras instituições do 1º segmento. Dessa forma, também possui um número expressivo de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados, totalizando 23 alunos.

Esses também são matriculados nas classes regulares. No entanto, a política de inclusão nessa instituição não é seguida de acordo com o que a lei discrimina. Após a matrícula, alunos são encaminhados a uma classe especial, intitulada **EJA Especial**. Indagado se essa atitude contraria a própria política, o diretor da escola disse em entrevista que:

os alunos não se adaptam ao ritmo das turmas regulares, por ser vários professores por dia e os mesmos terem que dar conta dos conteúdos previstos nas ementas da matriz curricular do município. Sendo assim, eles não acompanham e não querem permanecer nas salas (Diretor da Escola B, em entrevista).

Quando questionado sobre a autonomia que a escola teria para tomar essa atitude, o diretor informou que:

essa medida aconteceu de acordo com a própria coordenadora de inclusão, pois esses alunos são muito comprometidos e não possuem condições de aprendizagem. Porém, o intervalo ocorre no mesmo horário, sendo assim, eles possuem momentos de interação e socialização com os demais alunos da escola (Diretor da Escola B, em entrevista).

Ao analisarmos a rotina desses alunos com necessidades educacionais especiais, pode-se observar que todos os alunos ficam em uma mesma sala, com uma professora de sala de recurso e três cuidadoras. Nesse caso, não é uma cuidadora por aluno, pois eles já são mais independentes. As atividades são de acordo com o desenvolvimento que eles apresentam e não possuem nenhuma relação com a ementa dos anos de escolaridades aos quais estão matriculados.

Essa é uma das questões mais complexas da política, a adaptação curricular. Os professores da Escola B, de acordo com a própria coordenadora de inclusão, possuem características muito conteudista, logo se preocupam em trabalhar os temas das disciplinas de forma linear, realizando avaliações de modo semelhante.

Não há uma preocupação mais efetiva com os alunos com maiores necessidades educacionais especiais. Em entrevista um professor relatou:

Os alunos num geral não querem nada. Com o advento desses programas sociais, não precisam mais estudar. O governo dá tudo, o que facilita. Já em relação aos alunos com NEEs, não posso fazer muita coisa. Chegam ao Ciep com uma deficiência muito grande. Poucos sabem ler. E o que nós podemos fazer? Se pararmos para fazer adaptação curricular, não damos conta dos conteúdos exigidos pela SEMED. É a escolha de Sofia (Entrevista com um professor da Escola B).

Vale dizer que a orientadora pedagógica também pensa de forma semelhante ao professor. Questionada sobre o suporte pedagógico oferecido a esses professores para que eles se sentissem mais seguros na adaptação curricular, ela informou ser isso inviável em uma escola de 2º segmento: *“Os objetivos são outros. Temos metas a serem atingidas. E não seria possível priorizar 23 alunos em prejuízo de 800. Fazemos o que é possível”* (Entrevista com a orientadora pedagógica da escola B).

As falas tanto da orientadora pedagógica quanto do professor e do próprio diretor explicam a postura da escola B em relação à inclusão. Elas evidenciam e ilustram o fato de não implementarem de forma correta a política de inclusão do município.

Outro ponto de fragilidade apresentado pelo diretor é quanto à terminalidade desses alunos. Como o município atende somente ao ensino fundamental, eles não têm como atender aos alunos com necessidades educacionais especiais por muito tempo. Em entrevista, o diretor afirmou que o maior problema que ele visualiza, em relação a esses alunos, está justamente nessa questão. Ele sabe que, quando os alunos saírem da escola, não terão mais espaços de convívio, pois, na maioria das situações, os pais não possuem condições no que se refere a questões sociais e econômicas.

Em relação à gestão da escola, foi possível perceber que o diretor da Escola B, assim como o diretor da Escola A, centraliza as ações que acredita serem significativas, principalmente no que se refere às questões administrativas. Delega as questões pedagógicas aos outros dois diretores adjuntos, sem saber, entretanto, quais práticas pedagógicas estão acontecendo na escola.

Outra característica semelhante que se observou é a relação que estabelece com a equipe de professores e funcionários da escola. Aparentemente prevalece a cordialidade. O próprio gestor afirma que tenta atender às necessidades de todos, pois *“funcionário feliz produz mais”* (Entrevista com diretor da Escola B). Porém, vale ressaltar que isso não significa que haja participação desses funcionários e professores nas decisões da escola, uma vez que não há participação sem conflitos. Como o gestor tenta agradar a todos, esses também optam por uma atitude de não contrariá-lo, criando uma relação de troca de favores.

Diante dessa descrição e a partir das entrevistas realizadas com os dois diretores, pode-se afirmar que tanto a Escola A quanto a Escola B possuem percepções diferentes e implementam também de forma divergente a política de inclusão do município. Isso é o que pode ser visualizado no Quadro 1 que sintetiza as percepções e implementação da política a partir das entrevistas com os diretores das 2 instituições.

A partir do quadro 1, pode-se afirmar que a visão sobre a política de inclusão impacta diretamente os resultados, pois o gestor que desconhece ou, ainda, conhece superficialmente a política que está sendo implementada por ele na escola onde atua, não poderá contribuir para a efetividade das ações, fazendo com que os resultados transformem a realidade. O gestor consciente precisa propiciar mais espaços para o diálogo e o estudo da própria política, delegar funções e compartilhar responsabilidades entre os membros da comunidade escolar, para que todos possam ter um sentimento de pertencimento dessa ação. Enfim, o gestor precisa ser o articulador e mediador das ações propostas na política para que, de fato, ela seja implementada.

Quadro 1 – Síntese das entrevistas com os diretores da Escola A e Escola B

Questões	Diretor da Escola A	Diretor da Escola B
Em relação à Política de Inclusão do município de Quissamã/RJ	Conheço superficialmente, pois trabalhava até o ano passado numa escola que não tinha alunos portadores de necessidades educacionais especiais. Mas agora que estou praticamente numa escola polo de inclusão, preciso me atualizar.	Não conheço muito essa política. Como aqui na escola temos 3 diretores, fico mais com as questões administrativas. Foi a melhor forma que achamos para dividir o trabalho. A nossa diretora pedagógica certamente deve saber mais sobre o assunto.
Em relação à matrícula e à presença dos alunos com necessidades educacionais especiais nas Salas Regulares	Acho correto que os alunos com necessidades educacionais especiais estejam matriculados nas escolas regulares. Só acho que a Secretaria de Educação precisa oferecer todo o suporte para que a escola não fique sobrecarregada. Aqui na escola os alunos estão matriculados e frequentando as classes regulares.	Recebemos os alunos com deficiências aqui na escola com maior carinho. Porém, escola de 2º segmento é muito diferente, por causa dos professores. Eles possuem somente 1 ou 2 aulas por semana nas salas. Então, não conseguem estabelecer um laço maior de afetividade. Sem falar nos conteúdos. Então, isso gerou no início muitos conflitos aqui na escola. Era uma loucura! Os pais reclamavam, os professores nem se fala! Então, em acordo com a coordenação de educação inclusiva, fizemos uma classe denominada Eja Especial, onde os alunos são atendidos nas suas necessidades sem perder o convívio com os outros alunos. O recreio acontece no mesmo horário, o que permite a socialização. Alguns até conseguem permanecer 1 aula ou outra nas sala regulares, mas preferem aquela sala que é toda preparada para eles.
Em relação às cuidadoras	É o nosso suporte aqui na escola. Sem elas o processo de adaptação dos alunos seria muito difícil. A presença delas dá segurança ao professor e claro à própria direção.	Aqui só temos 3 cuidadoras para toda a escola. Os professores não gostam da presença delas em suas salas. Acreditam ser uma interferência. Além disso, nossos alunos já são grandes. Possuem autonomia. Acredito ser o suficiente.
Em relação aos professores e do suporte técnico-pedagógico oferecido aos	Os professores têm muita aceitação com os alunos com necessidades educacionais especiais. Isso até me surpreende. Elas rejeitam mais os alunos indisciplinados do que esses	Nossa equipe técnico-pedagógica é ótima e dá o suporte necessário. Nossos professores aceitam a presença dos alunos com necessidades educacionais especiais, só ainda não conseguem fazer com que eles permaneçam em sala de aula. É muito conteúdo para dar conta. Eles

professores	alunos. Porém, estão realmente, sempre procurando um suporte que dê conta de atender a esses alunos nas suas habilidades. Isso é bom. Demonstram interesse. A equipe técnico-pedagógica faz o que pode para atender a toda a demanda.	ficam sobrecarregados. Mas o que é preciso fazer é feito.
Em relação à família	A relação com a família é boa. Sem maiores conflitos. Os pais comparecem pouco. Somente quando solicitados. As cuidadoras fazem todo o restante na escola e dá o <i>feedback</i> para os pais. É uma parceria interessante.	Os pais vêm à escola sempre que precisam. A escola está de portas aberta para eles. Os professores não possuem muito contato com a família, pois ficam pouco com os alunos.
Em relação à adaptação curricular	Muito difícil. Requer muito auxílio para o professor. Estamos nesse processo dessa adaptação. Mas acredito ser uma busca eterna, porque cada aluno especial responde de jeito. Mas vem acontecendo na escola. Os professores se preocupam com isso.	Nas salas regulares não acontece. Os nossos professores ainda não conseguem fazer isso. Muitos alunos com necessidades educacionais especiais chegam aqui sem saber escrever o nome. Como ensinar Matemática, Geografia, Ciência... Mas será uma das metas dessa gestão. Porém na EJA especial eles fazem as atividades de acordo com o seu desenvolvimento. Lá sim, tem adaptação curricular.
Em relação à formação continuada dos professores	Essencial, não só para os professores, mas para todos nós. Essa é a grande busca.	Muito importante. Desde que fale da nossa realidade. Não adianta fazer cursos só teóricos. Queremos a prática, o passo-a-passo, se é que existe. Depois disso sim, eles podem cobrar um resultado mais positivo da inclusão.

Fonte: elaborado pela autora a partir das entrevistas

1.4 O Gestor como articulador do processo de inclusão nas escolas

A escola se caracteriza como um amplo espaço de construção de saberes, na qual os aspectos pedagógicos e administrativos estão em contato direto a todo o momento. Quem assume o papel articulador desses aspectos é o gestor. Burgos e Cenegal (2011, p. 23) assinalam que,

No conjunto complexo que caracteriza o ambiente escolar, a diretora ocupa lugar central, para onde convergem os interesses e demandas dos diferentes atores que dele participam. É por meio do diretor que a vontade do sistema escolar, representado pela administração central, se manifesta; ele é o porta-voz do sistema na escola; mas é, também, o porta-voz da escola junto ao sistema.

Se buscarmos, historicamente, as metas e padrões da gestão escolar, vamos encontrar entre os anos de 1970/1980 um modelo de gestão baseado na descentralização, na autonomia e na participação, no qual o diretor possuía um grande desafio, que era uma gestão com ênfase na pobreza, em que, de acordo com Burgos e Canegal (2011), há uma combinação entre a fragilização institucional da escola e a desmoralização da ideia de autonomia, contribuindo para aumentar o isolamento escolar e moldar um padrão personalista de atuação do gestor.

Porém, entre os anos de 1990/2010 surge um novo contexto no modelo de gestão, as metas e padrões da gestão escolar são modificados e um modelo de gestão baseado em centralização, responsabilização e avaliação ganha força, com metas enfatizando o desempenho escolar.

Burgos e Canegal (2011), citando KRAWCZYK (1999, p.147), ressaltam que a reconstrução do papel do diretor passa pela valorização do ambiente institucional da escola e daquilo que é central para sua autonomia, que é o envolvimento intensivo da comunidade escolar no cotidiano da escola, vale dizer, em suas dimensões política, administrativa e pedagógica. Para isso, não apenas será necessário um diretor com novas competências, mas também políticas públicas mais abrangentes, capazes de integrar as unidades escolares em um sistema que reconheça a importância da autonomia escolar, mas que entenda que a “gestão escolar não começa nem termina nos estabelecimentos escolares” (BURGOS E CANEGAL 2011, p. 27).

Esse novo modelo de gestão faz com que os diretores tenham que ampliar sua visão sobre o espaço escolar. Inspirada nesse inovador cenário da gestão, a inclusão ganha amplitude. Sendo assim, os gestores devem estar atentos às interrelações e interações que ocorrem no ambiente escolar para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de maneira inclusiva e de caráter qualitativo e todos possam participar efetivamente dessa construção de conhecimentos.

Nesse contexto, vamos encontrar o relato do diretor da Escola A para quem:

Ser a implementação da política de inclusão o seu grande desafio, pois ele ainda não consegue alinhar o atendimento às

inúmeras demandas que os alunos com necessidades educacionais especiais possuem com a aprendizagem significativa. Não consigo visualizar esse processo de aprendizagem dessas crianças (Diretor da Escola A).

Já o diretor da Escola B acredita que seu maior desafio enquanto gestor é a mobilização da comunidade escolar. Ele afirma que ainda não consegue manter um diálogo sobre a inclusão com os pais, somente quando há situações de conflito entre os alunos com necessidades educacionais especiais. (Diretor da Escola B).

São esses e outros desafios com os quais o gestor se depara ao longo do processo de inclusão: a falta de materiais pedagógicos adequados, a formação continuada dos professores inexistente ou ineficiente; a infraestrutura precária que em muitos casos se caracteriza como primeira barreira para que os alunos com necessidades educacionais especiais sejam incluídos no ambiente escolar, além do trabalho constante com a comunidade escolar para que a diversidade possa ser naturalizada nas relações com os agentes da escola.

Portanto, não basta a política chegar à escola e ser apenas um arquivo de gabinete de diretor. Necessário se faz que haja a divulgação dessa política, o diálogo, a discussão sobre como ela pode modificar a realidade da escola e motivar para que todos se envolvam.

No caso da política de inclusão no Município de Quissamã, vimos que há pontos que precisam ser revistos e repensados. Ela precisa ser conhecida por todos os que estão envolvidos direta e indiretamente, para que seja aplicada como a lei propõe. As escolas precisam se articular interna e externamente a fim de que as ações da política de fato aconteçam, buscando meio e parceria com a Secretaria de Educação para que possam utilizá-la em favor da escola e dos alunos com necessidades educacionais especiais. Para isso, os envolvidos precisam dialogar, discutir e buscar estudar sobre a inclusão, conscientes de que esse é um direito, que a presença dos alunos com NEEs nas escolas regulares é uma garantia e não um favor. Cabe ao gestor atual não deixar essa questão à margem dos problemas da escola.

Assim, o caso da implementação da política de inclusão de Quissamã traz uma realidade antagônica, como já mencionado em algumas falas dos

próprios gestores das escolas analisadas e ainda nos dados dos professores encontrados a partir da aplicação dos questionários. Dessa forma, o capítulo posterior irá discutir sobre o que a política propõe e o que de fato ocorre em sua implementação. A análise dos dados das pesquisas e a fundamentação teórica sobre a complexidade da implementação de políticas serviram de bases para o levantamento de hipótese que nortearam o Plano de Ação desta dissertação.

2 A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS DE INCLUSÃO DO MUNICÍPIO DE QUISSAMÃ: IDEAL *VERSUS* REAL

O segundo capítulo do presente trabalho objetivou realizar uma análise crítica da realidade específica das duas escolas, através do caso descrito e dos fundamentos dos textos oficiais, da literatura científica e de pesquisa realizada nas instituições de ensino do 1º e 2º segmentos. Para isso, recorda-se que a preocupação central deste texto é reconhecer a política de inclusão do município de Quissamã/RJ a partir de uma análise comparativa de duas escolas municipais de 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental. Os estudos dos textos oficiais e da literatura científica serviram de fundamentação teórica para realizar a pesquisa.

2.1 Como foi realizada a pesquisa?

A pesquisa realizada para discutir o tema deste trabalho baseou-se em observação, entrevista e aplicação de questionário em duas escolas do município de Quissamã/RJ, denominadas Escola A e Escola B. A Escola A atende a alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e a Escola B atende a alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Essas duas instituições foram escolhidas pelo fato de possuírem maior número de alunos, o que se aplica também quanto ao número de alunos com Necessidades Educacionais Especiais do município, ambas se situarem na zona urbana e serem de segmentos diferentes.

Inicialmente, realizou-se contato com a Secretaria de Educação do Município para informar sobre a pesquisa que se pretendia desenvolver. A coordenadora de ensino recebeu o documento expedido pela própria Universidade Federal de Juiz de Fora, local onde a pesquisadora realiza mestrado, que explicava a importância desse tipo de pesquisa e a sua finalidade. Após esclarecimentos sobre o procedimento, foi estruturado, junto à Secretaria de Educação, um cronograma de visita aos órgãos envolvidos no

trabalho. Assim, as visitas aconteceram no NAE (Núcleo de Atendimento ao Educando), posteriormente na Coordenação de Educação Inclusiva e em seguida na Escola A e Escola B.

Após esse primeiro contato, estabeleceram-se datas para a realização de entrevistas, tanto no NAE quanto na Coordenação de Educação Inclusiva. Já nas escolas, foram agendados outros encontros que tiveram como objetivo realizar entrevistas com os diretores, coordenadores pedagógicos, bem como observar a dinâmica da escola, dos espaços onde os alunos com necessidades educacionais especiais convivem e a aplicação dos questionários com os professores.

Os questionários foram aplicados aos professores das duas escolas. Como essas escolas possuem número de professores diferentes, foram escolhidos os docentes que atuam diretamente com os alunos com necessidades educacionais especiais, sendo o quadro amostral composto por 27 professores de cada instituição, totalizando 54 profissionais.

Em relação a esse instrumento de pesquisa, o autor Parasuraman (1991) elucida que um questionário é tão somente um conjunto de questões feito para gerar os dados necessários para se atingir os objetivos do projeto. Foi nesse contexto que tais questionários foram aplicados. Os professores responderam perguntas referentes à política de inclusão do município de Quissamã e sua concepção sobre a inclusão nas escolas, em particular na qual atuam. O objetivo desse instrumento metodológico foi construir, a partir das respostas desses professores, informações que pudessem ser analisadas a fim de construir uma síntese comparativa de como esses profissionais conhecem e implementam as ações da política de inclusão do município.

Outro instrumento metodológico utilizado nesta pesquisa foi a entrevista. Pádua (2000) defende que esta constitui uma técnica alternativa para se coletar dados não documentados sobre um determinado tema. A partir da utilização desse conceito, a entrevista se caracterizou como um instrumento de pesquisa útil e eficaz para este trabalho.

Os diretores das duas instituições foram entrevistados, seguindo um mesmo roteiro semiestruturado (conforme apêndice I) que buscava informações sobre suas ideias e concepções acerca da política de inclusão de

Quissamã/RJ, para que, posteriormente, esse material servisse para uma análise comparativa entre as duas realidades.

Em um paralelo entre a utilização do questionário e da entrevista, já que esses foram os instrumentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, Ludke e André (1986, p. 33) afirmam:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada; praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.

A Coordenadora de Educação Inclusiva, as coordenadoras pedagógicas das duas escolas, as professoras da Sala de Recurso e a Coordenadora do NAE também foram entrevistadas, pois são atores importantes na implementação da política.

2.1.1 Os achados da Pesquisa

Após entrevistas, questionários e observação, pode-se perceber, no que se refere ao conhecimento sobre a política de inclusão do município de Quissamã/RJ, que a Escola A apresenta melhores resultados, visto que 10 professores já tinham ouvido falar da política, embora não houvessem tido acesso ao documento, 11 conheciam superficialmente e 5 a conheciam detalhadamente, somente 1 professor da escola A afirmou desconhecer a política.

Já no tocante à Escola B, pode-se dizer que há uma falta de informação significativa na instituição no que se refere à política que é implementada na própria escola. Observou-se que 8 professores afirmaram desconhecer a política, 15 disseram já ter ouvido falar sobre ela, mas nunca tiveram acesso ao documento, 4 professores declararam conhecê-la superficialmente. Nenhum professor da escola B que respondeu o questionário afirmou ter conhecimento detalhado da política.

Assim, pode-se observar que nem todos os agentes da escola conhecem a política em seus meandros. É preciso uma ação que promova o conhecimento da política para todos os envolvidos, em especial para os

professores que atuam diretamente com os alunos com necessidades educacionais especiais, vez que não se sentem participantes dessa política. Isso configura a falta de informação e de centralização das ações por parte do gestor que não articula e faz com que a informação não circule no espaço escolar.

Um fato a se destacar é que, nos dois casos, os diretores dizem conhecer também superficialmente a política. Sendo assim, é possível que se o próprio gestor não se empoderou desse conhecimento, como poderá motivar os outros agentes da escola nessa proposta? Um exemplo está no relato do diretor da Escola A que diz ter sido nomeado recentemente e que por isso conhece superficialmente a política de inclusão do município. Relata ainda que não se sente seguro em relação a ela, pois acredita que está no processo de adaptação a essa nova realidade que lhe foi apresentada: uma escola com o maior número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados. Já o diretor da Escola B não acredita ser parte da função administrativa tratar dos assuntos da política de inclusão, assim, delega essa função para a diretora adjunta.

Outro ponto que merece realce é referente à matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais nas salas regulares. Mais uma vez a diferença de concepção da política entre as duas escolas foi um diferencial. Enquanto a Escola A visualiza as matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas e salas regulares como o ideal, porém com as devidas adequações, ora já realizadas ora não, na Escola B, um número significativo de 16 professores pensa que, mesmo sendo o ideal, as escolas não estão preparadas para essa inclusão, 8 acham ser o ideal, mas as escolas precisam se adequar e, ainda, 3 profissionais acreditam não ser o ideal, pois esses alunos necessitam de locais especializados.

Arelado à observação, questionários e entrevistas, pode-se concluir que a política de inclusão foi implementada na escola A que mantém a organização e estrutura proposta pelo documento. Já na escola B, foi possível perceber que a política de inclusão não foi implementada de forma satisfatória, uma vez que a estrutura e organização que a escola possui não atende a um dos princípios básicos da política de inclusão do município que se refere à matrícula e

frequência dos alunos com necessidades educacionais especiais em salas regulares.

Os alunos estão matriculados em salas regulares, há uma cuidadora para cada aluno com necessidades educacionais especiais, a sala de recurso funciona nos dois turnos, atendendo aos alunos de forma complementar e suplementar. No entanto, algumas questões ainda precisam de ajustes, como a adaptação curricular, o suporte oferecido pela equipe técnico-pedagógica e ainda as capacitações, que demonstram ser, a partir da fala dos professores, um dos pontos mais frágeis da política.

A tese de que a escola de 2º segmento em análise não implementou plenamente as políticas de inclusão se comprova mediante a análise das respostas dos professores as entrevistas realizadas com a direção e com a Coordenadora de Educação Inclusiva do município, além da observação da realidade local. Isso se confirma ainda mais mediante o desconhecimento dos professores no que se refere aos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais, em relação à adaptação curricular e aos pontos fundamentais da política. A opinião dos professores da Escola B sobre a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais corrobora para essa afirmativa.

Um grande quantitativo de professores da Escola B acredita que não são precisos muitos esforços para auxiliar os alunos com necessidades educacionais especiais na aprendizagem. 16 professores afirmam que os alunos com necessidades educacionais especiais não têm como se adaptar à realidade da escola, pois o que se ensina está muito distante desses alunos e 11 docentes acreditam que os alunos não são bem atendidos, pois não conseguem absorver os conteúdos e ficam somente marcando presença.

Os professores da Escola A, pensam de forma diferente. Dos 27 docentes entrevistados, 17 creem que os alunos devem ser atendidos de acordo com suas deficiências levando em consideração a estrutura adequada. enquanto 8 responderam que os alunos são atendidos em suas necessidades.

Uma questão interessante em relação a esse fato apresentado é que as divergências de opiniões entre os professores do 1º e 2º segmento, muitas vezes também podem ser observadas em relação a outros temas, como avaliação, aprendizagem e metodologia. Esses dados nos permitem visualizar

uma instituição na construção de uma escola inclusiva e outra apontando para a permanência de uma escola que seleciona, classifica e exclui.

Frente a isso, surgem algumas questões que serão trabalhadas nesta seção, construídas a partir do caso descrito no primeiro capítulo. A primeira delas é que a implementação por si só da política de inclusão, como ocorreu na Escola A, não garante a eficácia do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as dimensões (estruturais, organizacionais e pedagógicas). Isso pode ser comprovado, quando se percebem queixas por parte dos professores quanto à falta de suporte pedagógico, à dificuldade em estabelecer uma adaptação curricular que propicie aprendizagem desses alunos e à carência de capacitação dos profissionais para trabalhar com eles.

Outra questão, que faz referência à escola B, é a não realização de uma intervenção pedagógica clara e eficaz por parte da gestão escolar no que diz respeito às políticas de inclusão do município. Observa-se esse fato analisando os questionários aplicados aos professores, quando uma grande parte desses diz desconhecer ou conhecer de forma superficial a política. A observação do cotidiano dessa escola revela que a práxis pedagógica da escola ainda se pauta em princípios diferentes dos indicados pela política e pela proposta pedagógica da escola identificada no Projeto Político-Pedagógico (PPP) o qual, apesar de citar alguns pontos fundamentais dessa política, não descreve como isso acontece de forma concreta na escola.

A terceira questão, que surge como resposta a essa segunda, está relacionada especificamente ao perfil da gestão escolar e procura responder à seguinte questão: por que a direção da escola B não implementou essa política? Muitas são as respostas possíveis para essa questão como: uma gestão que está associada mais a uma dimensão administrativo-burocrática do que pedagógica; por ser a única escola de 2º segmento localizada na área urbana da cidade, não há alternativa para os alunos com necessidades educacionais especiais, eles precisam ser matriculados nessa instituição. Sendo assim, esse fato pode fazer com que a Secretaria faça “vista grossa” às atitudes do diretor, entre outras. Além disso, vale destacar aqui a diferença entre o discurso da direção da escola B do discurso da coordenadora do Departamento de Educação Inclusiva que é outro fator que pode dificultar ainda mais a implementação da política na escola.

A quarta questão está relacionada ao trabalho dos docentes na escola. Pelo que se percebe, enquanto os professores da escola A tentam aproximar e criar estratégias para que os alunos com necessidades educacionais especiais permaneçam nas salas regulares e se preocupam com a sua aprendizagem no momento em que estão nesse ambiente, os professores da escola B não buscam essa prática, pois alegam ser inviável desenvolver os conteúdos necessários e dedicar tempo a esses alunos.

Um achado da pesquisa aponta que os professores, quando identificam em seu diário um aluno com necessidades educacionais especiais, ficam aflitos, pois sabem que não terão condições de trabalhar com esse aluno da forma considerada regular e terão que rever seus conhecimentos e atuação profissional. Isso pode ser causado pelo fato de a escola não oferecer uma estrutura adequada, a falta de formação dos professores (tanto formação inicial quanto formação continuada), a falta de motivação para realizar as mudanças e, sobretudo, a falta de incentivo por parte do gestor escolar.

As questões supracitadas serão trabalhadas, como já foi dito, através de análises comparativas com outras situações semelhantes e com o referencial teórico utilizado nesta pesquisa. Para isso, o presente capítulo divide-se em três partes subsequentes. A primeira delas diz respeito à questão da inclusão. Nesta seção será apresentada uma breve discussão sobre a inclusão, relacionando-a com os pontos fundamentais dos documentos oficiais que versam sobre o direito de todos à educação, focando a Educação Inclusiva. Tal comparação é necessária, uma vez que esses documentos oficiais podem ser vistos como um referencial para as escolas na implementação da política de inclusão. O objetivo dessa seção é analisar a organização no que se refere à inclusão nas escolas A e B a fim de realizar uma comparação com aquilo que é prescrito nos documentos oficiais.

A segunda seção analisa como a política de inclusão proposta pelo Município chegou às escolas em questão. Para isso, realizou-se um breve relato de como esse documento foi construído e como a comunidade recebeu. Apresentaram-se algumas críticas e ideologias vinculadas a essa política. Essa seção também irá analisar como as escolas A e B receberam e acolheram essas orientações. Foram feitas algumas considerações sobre como os pontos

fundamentais da política que aparecem no Projeto Político Pedagógico da escola.

A terceira e última seção trata do ponto fundamental desta pesquisa: a postura da gestão na escola analisada frente à implementação da política de inclusão. Nesse caso, recapitularam-se as atribuições do gestor no sentido de entender quais são realizadas pelos diretores escolares. Pretendeu-se entender os motivos que dificultam a implementação da política na escola, o perfil do gestor real frente ao perfil esperado.

2.2 As questões referentes à inclusão nas escolas analisadas

A primeira seção deste capítulo foi dedicada a uma reflexão sobre a questão da política de inclusão implementada nas escolas em análise, mediante a retomada de alguns dados relacionados a esse tema já levantados no primeiro capítulo desta pesquisa, a fim de que esses sejam comparados com outras realidades. Sendo assim, pelo que foi observado nas escolas, não é realizada, em nenhum momento do ano letivo, uma discussão mais aprofundada sobre a adaptação curricular necessária aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Como já foi exposto, em que pese o fato de a maioria dos docentes da escola A buscar atender a esses alunos, ainda, não conseguem realizar efetivamente uma adaptação curricular que lhes atenda a nas suas necessidades de acordo com sua deficiência. Um das questões levantadas por esses professores é que se faz necessário realizar capacitações sobre as diversas deficiências e como desenvolver um trabalho pedagógico que estimule a aprendizagem desses alunos. Porém, observa-se que os professores apesar dessa carência pedagógica, realizam um trabalho de acompanhamento e monitoramento realizado a partir de portfólios individuais de cada aluno com necessidades educacionais especiais, dentro do que acreditam ser necessário

para desenvolver as habilidades desses alunos⁹. No entanto, cabe destacar que isso é feito sem nenhum aporte teórico que respalde essa prática.

A escola B, que, igualmente, não realiza em nenhum momento do ano letivo uma discussão sobre a adaptação curricular para os alunos com necessidades educacionais especiais, também não buscam alternativas, mesmo que de forma empírica para atender a essa demanda. Os professores não identificam ser de sua competência essa ação, como sinalizado nos questionários e em observação na própria escola. Sendo assim, os alunos não possuem acesso a nenhum conteúdo do ano de escolaridade que deveriam frequentar. A escola possui uma classe de EJA Especial, assim denominada pela própria escola, frequentada pelos alunos com NEEs. Nesse espaço, passam por diversas oficinas (artes, leitura, artesanato, psicomotricidade, interação com os meios sociais), além de realizarem atividades pedagógicas, que não estão associadas aos conteúdos programáticos desenvolvidos pela professora da sala de recursos.

A LDB nº 9394/96 ratifica que as redes de ensino devem assegurar o currículo, os métodos e uma organização para atender às necessidades especiais dos educandos. A resolução CNE/CEB nº 2/2001 destaca a grande importância das temáticas ligadas à adaptação curricular. Assim preceitua o discurso legal:

Art. 17. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino (BRASIL 2001).

Dessa forma, é a partir desse contexto que as adaptações curriculares precisam ser pensadas, possibilitando a inserção de alunos de acordo com cada situação particular. Nesse caso, é válido citar Vygotsky (1989), quando diz que uma criança com necessidades especiais não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que as demais, apenas se desenvolve de forma

⁹ Informação obtida através da observação na Escola A.

diferente. Nesse sentido, constituem as adaptações curriculares as diversas possibilidades educativas de agir frente às dificuldades apresentadas por cada aluno e ainda levando em consideração suas peculiaridades.

Tomando por base o atendimento aos alunos com NEEs na escola B, observamos uma realidade que se opõe aos princípios norteadores encontrados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no que diz respeito às ações educativas frente à diversidade nas escolas:

a escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças, não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento (BRASIL, 1997, p.96-97).

Diante das ideias elencadas até aqui, pode-se afirmar que a escola B ainda não realiza uma discussão curricular eficaz, prioritária e compatível com a proposta da educação inclusiva. Assim, o que se observa é que, conforme anunciado na primeira hipótese desta seção, a adaptação curricular das escolas analisadas não acontece de forma efetiva. Na escola A, falta informação e formação que propicie a prática. Já na escola B, isso se dá por falta de entendimento da política de inclusão e de não se conseguir pensar a escola como espaço de direito a todos os cidadãos, o que poderia ser discutido e debatido também em momentos de formação continuada, já que na própria instituição não há diálogo sobre essa temática.

Sendo assim, o que se observa é que, enquanto os documentos oficiais falam de uma educação como direito de todos, auxiliando na formação de um cidadão crítico, consciente, reflexivo e participativo, a instituição que não atenta para a importância de se promover um currículo inclusivo visa formar outro tipo de cidadão. Isso reforça a ideia de que é necessário conhecer detalhadamente uma política para dela nos empoderarmos.

Atendendo à segunda hipótese que se refere à não implementação da política na Escola B, em entrevista com o diretor dessa instituição, ele relatou conhecer apenas superficialmente a política, apesar de estar na direção há mais de 5 anos na mesma escola. O gestor alega que a escola é muito grande, são muitas questões para resolver e, como a gestão é compartilhada por 3

diretores, ele se ocupa mais detalhadamente com as questões administrativo-burocráticas, forma por ele adotada para organizar melhor a gestão da escola. No entanto, em entrevista com os outros 2 diretores adjuntos da Escola B, a resposta não foi diferente. Ambos também afirmam saber da política de inclusão de forma superficial, alegando que a escola apresenta problemas sérios de outra ordem e que, como a Secretaria de Educação possui uma coordenação de educação inclusiva, fica a cargo desse departamento as tomadas de decisões, cabendo à escola executá-las, sem muitos questionamentos, uma vez que não há um envolvimento efetivo.

Em paralelo à escola A, vimos que, a despeito de a escola ter essa política já implementada, o diretor possui uma postura semelhante ao da escola B. A diferença é que, quando o diretor da escola A assumiu essa gestão, o processo de implementação da política já vinha acontecendo. Vale ressaltar que esse diretor já fazia parte da equipe de gestão do município, porém em outra escola, a qual possuía apenas 1 aluno com necessidades educacionais especiais matriculado.

Diante desse cenário, vale resgatarmos Palumbo (1994) que discute como é pensar em uma política e seus meandros:

É útil pensar na elaboração de uma política como um processo seqüencial ou cronológico [...]. Assim, podemos descrever o processo em estágios. Primeiro, uma questão é colocada na agenda para a elaboração de políticas, o que significa que ela se torna um problema com o qual uma agência governamental, tal como um corpo legislativo, uma corte, ou uma agência administrativa, lidará; segundo, a questão é discutida, definida, e uma decisão é tomada sobre se uma ação deve ou não ser tomada em relação à questão; este é o estágio de formação da política; terceiro, a ação ou decisão é transferida à agência administrativa para sua implementação; quarto, as ações realizadas pelas agências administrativas são avaliadas para determinar que impacto têm sobre as audiências e clientela almejadas; e quinto, uma política pode ser descontinuada se perder o apoio político, se não estiver alcançando suas metas, por ser custosa demais, ou por alguma outra razão. Além disso, existem sub-ciclos que vão da implementação e avaliação à formulação, porque as políticas com frequência, são ajustadas com base no conhecimento sobre seu impacto e deficiências reais (PALUMBO, 1994, p. 50-51).

Dessa forma, pensar em uma política vai muito além de saber qual o seu objetivo e finalidade. É preciso entender como ela se desenhou, quais os agentes envolvidos, quais ações são necessárias para sua implementação, qual o público-alvo, quais as responsabilidades de cada envolvido e quais os resultados esperados. Empoderados desse saber e alinhados com os ideais de uma educação para todos, certamente os gestores se empenharão para que uma política educacional seja implementada na escola onde atuam, buscando, através do processo de monitoramento e avaliação, ajustar a realidade da comunidade em que a escola está inserida para alcançarem melhores resultados.

Todavia, não se identifica esse empenho por parte dos gestores das escolas analisadas. Consequentemente, os professores também não se sentirão estimulados e motivados nesse propósito, pois o gestor, como diz Mattos (2010), precisa ser aquele capaz de desenvolver múltiplas alternativas de organização, constituindo uma estrutura dinâmica que estimule e facilite responder com eficácia às novas demandas sociais.

Em relação às questões organizacionais da gestão, Bordignon e Gracindo (2004) assim elucidam:

A nova concepção organizacional não diminui a importância e autoridade dos gestores educacionais, ao contrário, destaca a função fundamental destes na gestão democrática e a importância de que sua prática seja mais competente tecnicamente e mais relevante socialmente (BORDIGNON, GRACINDO, 2004, p. 18)

Contudo, ainda não é a postura que se observa nos gestores tanto da Escola A quanto da Escola B.

Outra questão que também requer atenção é a relação da Secretaria de Educação com a equipe gestora da escola de 2º segmento. O fato de a Secretaria de Educação optar por “dar liberdade para que o gestor implemente ou não uma política” pode sinalizar para a falta de um acompanhamento das ações e de intervenção junto aos responsáveis pela instituição de ensino.

No que diz respeito ao trabalho do diretor da escola B, é possível dizer que ele acredita que a educação inclusiva acontece na escola onde atua mesmo sem implementar a política de inclusão efetivamente, pois, para ele, os

alunos estão sendo bem atendidos na classe da **EJA Especial**. Essa afirmação se concretiza na entrevista com o gestor, quando ele diz:

Os alunos da Sala de Recurso adoram vir para a escola. Quando acontece alguma coisa com o transporte e esse não pode buscá-los, os alunos causam problemas em casa. Eles são bem atendidos, num espaço adequado a eles. Não se adaptaram a sala regular, porque são muitos professores e eles possuem pouco tempo na mesma sala. Então, resolvemos o problema com a criação da turma de EJA especial (Diretor da Escola B).

Esse discurso se assemelha à fala da coordenadora de educação inclusiva, que acredita que essa atitude foi um ajuste necessário à política, visto que a lei não fala especificamente do 2º segmento. Assim, em entrevista, ela relata:

No início, fui contra essa atitude. Até porque conheço e auxilio na implementação dessa política aqui no município. Porém, diante das situações que foram surgindo ao longo da implementação da política, não vimos outra saída. Os alunos se recusavam a permanecer em sala de aula. Muitos não queriam mais vir à escola, por serem obrigados a permanecer nesse espaço. Então tomamos essa atitude de emergência e a situação voltou ao normal. Hoje o que acompanhamos é o prazer desse aluno em frequentar a escola.

No entanto, quando questionada sobre o fato de os diretores e professores desconhecerem ou conhecerem de forma superficial a política de inclusão do município, o discurso se modifica:

Não acredito que isso seja verdade. A todo momento estamos promovendo discussão em reuniões mensais, tanto com os cuidadores, professores de sala de recurso, nas reuniões com os diretores e em capacitações (essa reconheço, que são poucas) sobre essa política. Ao longo do ano, posso afirmar que esse é o departamento que mais realiza eventos e promove debates e reflexões sobre esse tema. Sendo assim, não acredito nessa afirmação por parte desses atores. Acredito num descaso sobre o tema, que demanda muito esforço e luta para que de fato consigamos promover a inclusão nas escolas. Ainda digo mais, é mais fácil falar que desconhece, do que tomar atitudes e ações a favor de uma causa.

Outro ponto que merece ser destacado é a visão dos docentes que culmina na quarta hipótese. É muito comum ouvir dos professores que as capacitações oferecidas não são compatíveis com as suas necessidades e interesses e, ainda, os horários em que se disponibilizam essas capacitações são inviáveis para aqueles que possuem outros vínculos de trabalho. Isso se confirma, nos questionários, em que foi sinalizado pela maioria dos professores, tanto da Escola A quanto da Escola B, que as capacitações deveriam acontecer em serviço, uma vez que essa discussão implicará de forma direta a sua atuação em sala de aula.

Sobre essa questão, traz-se o planejamento e a formação dentro da própria instituição. De acordo com as respostas dos professores, pode-se visualizar que todos, de uma forma geral, acreditam ser importante esse período de formação. As diferenças aparecem no que se refere ao horário e se a temática deve estar relacionada ao problema ou deficiência atual ou sobre o tema da inclusão de forma genérica. Assim, os 27 professores da Escola A acreditam que as capacitações deveriam ser oferecidas independentemente do turno, pois o interesse deveria ser do próprio professor. Porém, a formação em serviço sempre agrada mais aos professores. Em relação ao tema, esse grupo de professores acredita que deveria ser trabalhado o tema de inclusão e suas deficiências, além de atividades práticas que pudessem ter sempre um retorno no próximo encontro.

Já os professores da escola B se dividiram nas opiniões quanto as capacitações. Assim, 8 professores afirmaram que as capacitações deveriam acontecer em serviço, já que essa formação é para atender a uma demanda da escola e que além disso, nesses momentos precisam explicar passo-a-passo como lidar com cada deficiência. Já um número de 9 professores pensam que as capacitações deveriam acontecer em serviço, pois ficam mais dispostos quando não precisam vir em horário no contraturno, e que nesses momentos, poderiam estudar sobre as deficiências dos alunos que estão listados em seus diários, com um passo-a-passo de como lidar com eles. 5 professores dizem que as capacitações deveriam acontecer em serviço, facilitando a participação de todos e que deveriam discutir sobre a inclusão de forma geral e, posteriormente, sobre as diversas deficiências. E finalmente 5

docentes concordam que as capacitações deveriam ser oferecidas independentemente do turno, pois o interesse deveria ser do próprio professor.

A formação continuada e em serviço sempre é uma questão complexa para ser administrada pela escola, devido ao calendário escolar. Assim, foi possível perceber que tanto os diretores das duas escolas analisadas quanto a coordenadora de educação inclusiva são unânimes em afirmar que uma das grandes dificuldades para a realização de discussões sobre a inclusão é a falta de tempo, visto que, de acordo com o calendário anual, não é possível dispensar os alunos para formação dos professores que contam, já na sua carga horária, com algumas horas destinadas ao planejamento. No entanto, pelo que se pôde perceber, esse tempo não tem sido fielmente cumprido pelos professores. Dessa forma, podemos observar haver na Escola B uma prática de “troca de favores” entre a direção e os professores, buscando driblar as exigências de cumprimento desse horário, quando afirma que:

É muito difícil lidar com os professores do 2º segmento. É preciso ter um jogo de cintura para que eles não caiam no marasmo. Sendo assim, negocio com muitos deles os horários de planejamento para que façam algo a mais pela escola. Seja um projeto, uma aula de reforço ou ainda uma substituição quando algum outro colega de profissão falta (o que é muito comum). Sendo assim, não consigo realizar essas discussões nos horários de planejamento. Foi a forma que conseguimos administrar a escola.

Já o diretor da escola A diz que ele até solicita à coordenadora que discuta esse tema nas reuniões pedagógicas, mas sabe que são muitas as demandas para atender, como os inúmeros projetos que a Secretaria de Educação solicita. Percebe-se concretamente esse posicionamento na fala da coordenadora da Escola A:

A Secretaria nos absorve com muitas tarefas. A educação inclusiva é uma delas. Mas temos que dar conta de bom IDEB, projetos com culminâncias, atividades extraescolares, conselho escolar, enfim, tudo recai para a escola dar conta. Todos pensam em ações, porém quem executa é a escola. As reuniões de planejamento são utilizadas muitas vezes para tomadas de decisões burocráticas. De fato não temos tempo para muitas discussões teóricas (Coordenadora Pedagógica da Escola A).

Conquanto as justificativas sejam diferentes, ambos creditam à falta de tempo a ausência de discussões e capacitações para os professores. Porém, o que se pode observar é que os próprios coordenadores pedagógicos priorizam outros temas na escola. Talvez pela cobrança da própria Secretaria que exige um monitoramento burocrático das ações da escola e pela falta de gerenciamento do tempo dos coordenadores essa ação fica comprometida. Interessante ressaltar que tanto os coordenadores da Escola A quanto da Escola B afirmaram em entrevista que o tempo de 25 horas é pouco, pois os professores dependem muito de suporte pedagógico no que se refere às metodologias, visto de provas e testes, esclarecimentos sobre documentos e relatórios a serem preenchidos pelos professores e também as demandas que os gestores deixam a cargo da equipe técnico-pedagógica. Assim se manifesta a coordenadora da Escola B:

Nas reuniões pedagógicas não há tempo para estudos. Precisam dar conta de tantas outras questões, como alunos com dificuldade de aprendizagem, avaliações, professores com problemas de gerenciamento de turmas, projetos a serem desenvolvidos, que de fato as questões da inclusão ficam em segundo plano (Coordenadora Pedagógica da Escola B).

Dessa forma, observa-se um efeito em cascata. Assim, observa-se ações contrárias à inclusão, como um currículo rígido, inflexível, sem adaptações necessárias, a falta de interesse em conhecer a política de inclusão, a falta de formação continuada e em serviço e ainda a descontinuidade das ações pedagógicas.

Portanto, pode-se concluir que, para uma escola se transformar em escola inclusiva, é preciso muito mais do que uma política ou uma legislação que regule essa ação. É necessário um esforço conjunto, mudanças de paradigmas e transformação no olhar dos atores envolvidos na escola para, então, ser possível essa nova realidade. A política deve ser repensada, re-interpretada nas escolas. Porém, para que isso aconteça, as escolas precisam ter condições de realizar essa leitura.

2.3 A implementação da política educacional no contexto escolar

Como já foi exposto na abertura deste segundo capítulo, a escola recebe a política para ser implementada, sendo o gestor o responsável direto dessa implementação. Entretanto, muitas questões precisam ser dissecadas nesse processo de implementação. Para entender como a política educacional chega até a escola, é preciso, primeiramente, analisar a trajetória da política desde a sua formulação até aos resultados e efeitos que já está produzindo. Segundo Mainardes (2008),

Atualmente, pesquisar o contexto de influência demanda levar em consideração o processo de globalização, o processo da produção dos textos da política, bem como os fatores locais que podem ter efeitos mais imediatos na implementação das políticas no contexto da prática (MAINARDES, 2008, p.17).

Partindo desse olhar, observa-se que a Política de Inclusão do Município de Quissamã/RJ foi criada a partir de uma demanda identificada pelas escolas que ganhou espaço na sociedade, pois o número de alunos com necessidades especiais matriculados nas classes especiais aumentava a cada ano no município, criando uma nova demanda de atendimentos. Essa necessidade, atrelada à LDB nº 9394/96, que impulsionava as instituições de ensino de todas as instâncias a cumprir a lei que ora vigorava, foi o pano de fundo da formulação dessa política.

Identificando o contexto no qual a política de inclusão foi formulada, buscou-se identificar, junto à coordenadora de inclusão, se havia documentos oficiais que registravam os encontros promovidos pela Secretaria de Educação para discutir a necessidade de elaborar uma política que atendesse aos alunos com necessidades educacionais especiais. No entanto, a resposta obtida foi que esses encontros não eram registrados em ata. De acordo com a coordenadora,

Eles aconteceram de forma pontual, mas a própria legislação “impunha” a implementação de ações que atendessem aos alunos com necessidades especiais. Logo, a necessidade era clara e evidente. Depois das discussões a política foi elaborada pela própria Secretaria de Educação e depois apresentada aos diretores para que pudessem fazer as devidas mudanças (Coordenadora de Inclusão, em entrevista).

Essa informação leva à reflexão de como uma política foi construída sem levar em consideração os princípios de participação e coletividade. Uma política implementada a partir da verticalidade de ações tende a afetar o possível envolvimento dos atores com ela, pois pode desenvolver atitudes de revolta, negação, fazer acreditar que está sendo imposta.

Porém, vale ressaltar que a criação da política de inclusão vem fortalecer uma ideia que já existia, uma vez que a LDB de 1996 garantiu direitos aos alunos com necessidades educacionais especiais e que precisam ser respeitados. Os outros documentos oficiais e as declarações que foram criadas a partir desse ato somente fortaleceram essa ideia. Logo, essa verticalidade precisa ser repensada quando entendemos a política sob o ponto de vista da legislação. No caso da política de inclusão do município de Quissamã, pode-se dizer que outros fatores influenciaram na sua aceitação, da forma com que chegou até a escola.

O fato de os cargos para diretor serem comissionados faz com que os gestores, em sua maioria, não se posicionem de forma crítica às decisões da Secretaria, pois poderiam perder seus cargos com a justificativa de que não estão acompanhando o sistema. Assim, mesmo que os diretores não concordem com a política ou com qualquer ação da Secretaria, aceitarão, mesmo que, ao chegarem à escola, não multipliquem a ideia de uma forma motivadora, fazendo com que as ações se percam ao longo do cotidiano escolar.

Porém, cabe ressaltar que, nos momentos pontuais nos quais terão que apresentar algum resultado dessas ações, realizam atividades estanques para demonstrar aos órgãos competentes, o que não significa que a escola tenha se envolvido como deveria. Ou seja, algumas políticas passam pela escola, mas não promovem mudanças no que se refere às questões pedagógicas.

Oliveira (2012), citando Ball, Maguire e Braun (2012), assim se manifesta:

o que acontece dentro da escola em termos de como as políticas são interpretadas e colocadas em ação serão mediadas por fatores institucionais. “Escolas em diferentes contextos terão diferentes capacidades, potenciais e limites” (OLIVEIRA, 2012, p. 98).

É o que ocorre no município de Quissamã/RJ, onde uma mesma política, implementada nas duas escolas em análise, demonstra resultados e potencialidades diferentes. A diferença entre os resultados das duas escolas analisadas está na forma como os professores entendem essa política. Dessa forma, quanto mais os docentes compreendem a importância da política de inclusão para garantir direitos que há tantos anos foram negados aos alunos com necessidades educacionais especiais, maiores serão as chances de esses profissionais realizarem as ações necessárias para garantir melhores resultados da política.

A falta de conhecimento dos docentes sobre os pontos fundamentais da política é um problema encontrado nas duas escolas, porém de forma mais evidente na Escola B. Assim, vimos que o desconhecimento e o conhecimento superficial pode causar dificuldades na implementação da política na instituição. Outro ponto a ser considerado é que a falta de planejamento dos diretores em sistematizar as informações sobre a política nas escolas também foi um dificultador para melhor compreensão dela.

Nesse contexto, não poderia deixar de mencionar a fala do professor da Escola B:

Não vejo muito interesse por parte do pessoal da direção da escola em querer realizar atividades e ocupar um tempo maior com os alunos com deficiências. Penso que a preocupação maior da escola é com os alunos que estão envolvidos com drogas, marginalidade, prostituição e que atrapalham muito as aulas dos professores e conseqüentemente o rendimento dos alunos (Professor da Escola B).

Diante disso, pode-se afirmar que o gestor possui um papel fundamental na implementação da política, papel que não pode ser pontual e, sim, contínuo. Ou seja, precisa se constituir como o grande motivador das ações, visto que, se isso ocorre de forma diferente, corre-se o risco de a política não acontecer pelo fato de o próprio mobilizador das ações não conseguir demonstrar a importância dessa política.

Outra questão a ser pontuada está no fato de que o professor possui uma ideia de que todas as atividades, ações, projetos ou políticas que chegam até a escola têm o intuito de dar mais trabalho, burocratizar mais sua prática e,

ainda, colocar um problema para a escola dar conta. Nesse sentido, Ball (2006) diz que as políticas são sempre vista como solução e nunca parte do problema, ou seja, o problema está na escola ou no professor, nunca na política.

Esse apontamento é interessante, pois o sentimento de culpabilização na educação faz com que muitas propostas ganhem fama de vilãs e são deixadas de lado ou simplesmente viram ações pontuais com posteriores culminâncias por perderem a função para o professor que entende que o que se propõe é mais uma responsabilidade que estão deixando para o docente. Por isso, faz-se necessário discutir, dialogar sobre as propostas que chegam até a escola.

Esse espaço de diálogo precisa acontecer sempre e, particularmente, quando acontecem momentos de participação coletiva no espaço escolar. Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico (PPP) pode servir como instrumento dessa mobilização, de esclarecimento e de revisão dos objetivos, das metas e da visão que precisam estar em contante debate com toda a comunidade escolar.

2.4 O gestor escolar frente à implementação da política

Em uma sociedade que se diz democrática, onde poucos conhecem os meandros do poder que, muitas vezes, atende apenas aos interesses das elites, torna vulnerável e questionável a tentativa do fazer e do ser democrático.

De acordo com Cury (2004, p. 164-165), “gestão provém do verbo latino ‘gero’, ‘gerere’ e tem o significado de executar, exercer, gerar, gestar, o que implica uma ação do sujeito na construção de algo novo”. Necessária é a presença de um ou mais interlocutores para que se estabeleça um diálogo em vista de soluções para os problemas a serem geridos.

Considerando a origem etimológica do termo, Cury (2004, p. 165) afirmou que a gestão “[...] é a geração de um novo modo de administrar uma realidade e é, em si mesma, democrática já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo”. Para ele, essa noção se faz ainda

mais significativa se vista como um movimento histórico que exige novas relações de poder entre governantes e governados.

Inspirado no autor, pode-se concluir que uma gestão que se caracteriza verdadeiramente como democrática deve ter como base a participação efetiva dos segmentos da comunidade escolar e, especialmente, nos momentos em que são tomadas as decisões.

A gestão democrática pode ser visualizada como o fundamento da reorganização da instituição, inserida nas políticas de autonomia escolar, considerando as dificuldades no devido processo de construção dessa autonomia, em que se faz necessária a participação e o comprometimento de todos os profissionais da educação.

Ao abordar aspectos da gestão democrática do ensino público ligados à participação, é possível constatar que, ao contrário do que se idealiza sobre a convivência entre membros da comunidade escolar, os mecanismos adotados pelos sistemas não têm o objetivo de pôr termo à guerra entre segmentos. A escola pública ainda é vista pelo público atendido como propriedade do governo ou do pessoal que nela trabalha.

As legislações têm funcionado como mecanismos reguladores dessa prevalência, uma vez que impõem critérios de proporcionalidade na participação aos segmentos organizados da comunidade escolar. Isso não impede, no entanto, que permaneçam existindo comportamentos e atitudes de dominação dos docentes sobre os demais membros, a partir de argumentos que, em geral, baseiam-se em questões ligadas à competência pedagógica. Apesar das várias tentativas legais de correção das distorções que privilegiam os segmentos docente e administrativo, observam-se algumas legislações que chegam a legitimar a restrição à participação dos pais e responsáveis.

A comunidade escolar precisa compreender e assimilar uma nova postura em que as decisões não são mais tomadas a partir de uma ótica centralizadora, mas que oportuniza a participação coletiva numa perspectiva democrática e autônoma. As atitudes incorporadas e as decisões vivenciadas dão conta da organização do espaço escolar que deve estar aberto às novas e constantes necessidades do grupo que a compõe. Nesse sentido,

A gestão democrática da educação é, hoje, um valor já consagrado no Brasil e no mundo, embora ainda não totalmente compreendido e incorporado à prática social global e à prática educacional brasileira e mundial. É indubitável sua importância como um recurso de participação humana e de formação para a cidadania. É indubitável sua necessidade para a construção de uma sociedade mais justa, humana e igualitária. É indubitável sua importância como fonte de humanização (FERREIRA, 2005, p. 167).

Diante do exposto ao longo o capítulo 2, vimos que a implementação de uma política envolve muito atores, desde a elaboração do documento em si, até aqueles que desenvolvem as ações propostas pela política.

E portanto, o gestor é aquele que recebe a política e tem a função de implementá-la na escola. Para isso, é preciso conhecer os meandros dessa política, uma vez que é ele quem irá divulgar, coordenar e orientar todos os envolvidos na escola no movimento da sua implementação e colocar essas ações em prática. Entretanto, outros pontos foram levantados e merecem destaque: a falta de conhecimento e, em alguns casos, o desconhecimento da política de inclusão, a falta de formação continuada dos professores no que se refere à inclusão e o perfil personalista e administrativo dos gestores das duas escolas. Assim, são essas hipóteses que servirão de instrumentos para a elaboração das ações de estratégias para o Plano de Intervenção.

3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA POLÍTICA DE INCLUSÃO DO MUNICÍPIO DE QUISSAMÃ

Após a descrição do caso de gestão que motivou esta pesquisa e sua respectiva análise, a terceira e última seção desta dissertação tem como objetivo apresentar uma proposta de ação que seja coerente com os resultados obtidos. Assim, esta última seção se dedicou a oferecer estratégias e caminhos para que o objetivo desta pesquisa seja cumprido. O objetivo deste capítulo foi traçar estratégias para que a política de inclusão do município de Quissamã/RJ seja implementada efetivamente nas duas escolas de 1º e 2º segmento do Ensino Fundamental e que as ações propostas na política sejam realizadas.

Faz-se mister deixar claro que este projeto de intervenção não pretende ser um roteiro inédito e inovador, pois se trata apenas de uma tentativa de oferecer subsídios práticos para a implementação da política de inclusão prevista pelos documentos oficiais do Município de Quissamã/RJ. Em outras palavras, é possível dizer que as ações sugeridas aqui não são nada mais que uma tradução daquilo que está previsto nos documentos oficiais e que, como se pode perceber, nem sempre tem sido realizado pelas escolas.

A intenção de construir este plano de intervenção se justifica a partir do que foi descrito e analisado, uma vez que, principalmente a escola B, ainda não implementou, em sua totalidade, a política de inclusão do município de Quissamã/RJ. No entanto, salienta-se que os caminhos são diversos para alcançar o objetivo supracitado, pois cada escola, utilizando-se dos princípios de autonomia e participação, pode traçar rumos diferentes para cumprir um mesmo objetivo. Nesse sentido, as ações sugeridas neste trabalho foram escolhidas por se aproximarem mais à realidade das escolas analisadas.

Considerando-se que esta proposta foi pensada mediante a essas duas realidades específicas (Escola A e Escola B), pode-se afirmar que essa prática poderá servir de inspiração para outras instituições. Isso ocorre pelo fato de as dificuldades e desafios que se encontram em ambas as escolas se assemelharem de forma significativa. Mas, antes de qualquer iniciativa, vale ressaltar que é preciso, assim como foi realizado neste trabalho, analisar com

detalhes a realidade de cada escola para se tornar viável a aplicação desta proposta.

É importante dizer também que este plano de intervenção tem como foco principal a atuação do gestor mediante uma análise comparativa da escola A e B, que atendem, respectivamente, ao 1º e 2º segmentos. Isso significa que as ações apresentadas estão relacionadas com as atribuições do gestor inseridas no contexto escolar das escolas analisadas.

Assim, diante da importância das atribuições do gestor e, levando-se em consideração o seu papel articulador, pode-se dizer que qualquer ação mais sistemática em seu trabalho influenciará toda a comunidade escolar, principalmente no que tange à implementação de uma política educacional. Nesse sentido, se a implementação das ações se dá de forma eficaz, bem sucedida, como prevê o próprio documento oficial, a escola tende a melhorar o atendimento e, conseqüentemente, a qualidade da educação para todos os alunos.

Diante disso, o Plano de Ação foi dividido em três momentos: o primeiro se relacionou ao conhecimento e divulgação da política de inclusão de Quissamã, bem como da legislação federal, estadual e municipal acerca da inclusão. O segundo momento se dedicou à dimensão relacionada à formação continuada e em serviço com os professores e o próprio gestor, no intuito de entender sobre as complexidades que envolvem a inclusão, abrangendo as múltiplas deficiências, as intervenções pedagógicas que podem facilitar a aprendizagem desses alunos e as possibilidades de desenvolvimento de habilidades que proporcionem melhor qualidade da educação para esse público. Por fim, o terceiro momento se voltou a entender quais ações o gestor deve realizar para possibilitar o trabalho de implementação da política. O capítulo se encerra com as considerações finais sobre a pesquisa e os apontamentos sobre possíveis dificuldades, bem como as estratégias a serem adotadas para a superação de tais problemas.

3.1 O conhecimento da política

A partir da pesquisa com os professores das duas Escolas A e B, ficou evidente que os professores ainda possuem conhecimento muito limitado da política de inclusão do município de Quissamã/RJ e sobre os documentos oficiais, sejam federais, estaduais ou municipais. Essa falta de conhecimento pode ser considerada um dos motivos pelos quais os docentes não se envolvem com a proposta de inclusão na escola, tomando atitudes e tendo posicionamentos tão radicais em relação ao atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Assim, a política inicialmente precisa ser apresentada como tal, apontando seus objetivos, suas principais ações, seu público-alvo, em qual contexto essa política se insere e em qual realidade ela pretende intervir. Essa divulgação precisa ser articulada pelo gestor, convocando toda a comunidade escolar para que todos possam estar cientes das ações que a escola está promovendo.

Dessa forma, propõe-se a realização, nas duas escolas, de um encontro com a comunidade escolar para apresentação da proposta, em que a Coordenadora de Educação Inclusiva poderá ser convidada para falar sobre a política e sua relevância na sociedade. E, posteriormente, o diretor apresentaria as ações que a escola realizaria ao longo do ano. Vale destacar que a presença da Coordenadora de Educação Inclusiva se faz necessária, uma vez que, como tivera participação ativa na construção da política, conhece detalhadamente todos os objetivos e metas dessa proposta. Além disso, sua presença e esclarecimentos poderiam conferir maior legitimidade à fala do diretor.

O fato de os professores precisarem tomar ciência sobre a política e as legislações vigentes será um dos temas da formação continuada e em serviço que será realizada na escola. A participação do gestor nessas discussões será primordial para que as dúvidas no que se refere às questões administrativas possam ser sanadas e, ainda, a partir desse diálogo, possam ser elaborados projetos que possam ser trabalhados entre as disciplinas.

Acredita-se que, a partir dessas ações que propiciarão o conhecimento da política, o trabalho será facilitado e os equívocos que fazem com que a política sofra alterações poderão ser repensados coletivamente antes da decisão final. O Quadro 2 sintetiza a organização desta proposta:

Quadro 2 – Quadro resumo do Plano Educacional 2014 – Ação: Conhecimento da Política

Objetivo	Ação	Local	Prazo	Responsável	Custo	Parceria
Apresentar a Política de Inclusão do Município de Quissamã - RJ à Comunidade Escolar	Divulgação visual sobre a implementação política de inclusão através de cartazes	Escola A e Escola B e nos bairros próximos as Escolas	Fevereiro 2014	Representante da Secretaria de Comunicação, Diretor, Vice-diretor e Equipe Técnico-Pedagógica.	Zero, uma vez que a Secretaria de Comunicação em Parceria com a Escola cederá os cartazes para divulgação da Política	Conselhos Escolares, Secretaria de Comunicação e Secretaria de Educação
	Convocação da Comunidade para a Reunião na Escola através de cartaz, bilhetes informativos e através de rádio comunitária.	Escola A e Escola B e nos bairros próximos as Escolas	Fevereiro 2014	Conselheiros Escolares, Diretor e Vice-diretor.	Zero, uma vez que a rádio fará o comercial gratuitamente em parceria com a escola, a Secretaria de Educação providenciará os cartazes e bilhetes, disponibilizando xerox e folha e o Conselho Escolar auxiliará na convocação da comunidade.	Conselhos Escolares, Rádio Comunitária de Quissamã/e Secretaria de Educação
	Reunião para a apresentação da política de inclusão com a Comunidade Escolar	Escola A e Escola B	Março 2014	Coordenadora de Educação Inclusiva e Diretor	Zero, pois o departamento de nutrição oferecerá um lanche para os participantes da reunião. E a Secretaria de Cultura disponibilizará a arrumação para o evento.	Departamento de Nutrição da Secretaria de Educação, Secretaria de Cultura, Conselho Escolar e Secretaria de Educação.

Fonte: elaborado pela autora

Assim, pode-se concluir que a partir dessas ações, a comunidade conhecerá a política e contribuirá para que a mesma seja implementada, realizando acompanhamento e monitoramento das ações que acontecem na escola.

3.2 A Formação Continuada

Ao propor ações relacionadas à formação continuada para professores, faz-se necessário afirmar que essas devem ser vistas como suporte necessário para a atuação docente, sendo o gestor aquele que deve sinalizar bem como articular junto aos órgãos competentes, no caso, a Secretaria de Educação, ou ainda buscar parcerias para que essa capacitação sobre a inclusão aconteça.

Essa falta de suporte pedagógico e da própria formação continuada foi indicada por esta pesquisa que apontou a falta de suporte percebida pelos professores que destacaram, de forma expressiva, a necessidade de uma formação que seja capaz de contribuir para o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais.

Outro achado da pesquisa está relacionado ao baixo conhecimento que os professores, tanto da Escola A quanto da Escola B, possuem sobre os documentos oficiais que regulamentam a política de inclusão, além das legislações vigentes que normatizam as ações que se relacionam com a inclusão. Também de acordo com os dados levantados nos capítulos anteriores, os professores da Escola B não conseguem realizar um trabalho em sala de aula com os alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente no que se refere a conteúdos programáticos. A falta de um currículo adaptado foi confirmada tanto pela pesquisa realizada quanto pela própria direção e coordenadora pedagógica.

Para modificar essa realidade, o resultado desta pesquisa sugere três ações, quais sejam: (a) formação continuada e em serviço para todo o corpo docente e também para a equipe gestora; (b) elaboração de uma rotina de planejamento entre os professores e a equipe pedagógica para discussões e elaboração de uma proposta pedagógica adaptada para os alunos com necessidades educacionais especiais e (c) cronograma de reuniões entre pais desses alunos, professores e equipe gestora.

A primeira ação visa suprir a defasagem de conhecimentos sobre os temas relacionados à inclusão. Para reverter essa situação, apresenta-se uma proposta de formação continuada para os professores das duas escolas a ser realizada pela equipe da Secretaria de Educação com a participação da equipe gestora. Essa formação traz um roteiro que será desenvolvido com os professores da escola em momentos de formação continuada e em serviço, com os gestores e com a equipe técnico-pedagógica. Essa formação

acontecerá ao longo de 1 ano, dividida em 4 módulos e em serviço, ou seja, dentro da carga horária dos professores.

Assim, a proposta de formação continuada em serviços terá como público-alvo os professores, equipe técnico-pedagógica e gestores escolares da Rede Municipal de Ensino de Quissamã/RJ.

Justifica-se a necessidade desse curso de formação pelo fato de a rede municipal de Quissamã estar vivenciando um momento de reestruturação da sua proposta pedagógica no que se refere à inclusão, além de estar implementando a política de inclusão no município.

Nesse contexto, não se pode negar que a sociedade contemporânea “exige” profissionais cada vez mais completos, ou seja, com uma gama de características que variam conforme o campo de atuação. Contudo, o saber trabalhar em equipe é comum a todos os profissionais, independente da atividade que exerçam. No setor público, em especial na área educacional, não é diferente, essa é uma característica imprescindível, principalmente, no gestor escolar.

Atualmente se vivencia uma mudança de paradigma na forma de dirigir instituições de ensino, saindo de um modelo estático para um modelo dinâmico, interativo, participativo e democrático. Nas palavras de Luck (2010):

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados) (Luck, 2010, p.35-36).

É com base nesse modo de se fazer gestão que se espera que gestores escolares pensem um modo de mediar a discussão elaboração e execução de uma proposta pedagógica democrática e, sobretudo, participativa.

Portanto, este projeto visa oferecer aos professores e os próprios gestores um curso que busca desenvolver habilidades com enfoque na

inclusão, para que esses docentes possam se apropriar de um conhecimento teórico e legal imprescindível para sua prática pedagógica.

Nesse sentido, o projeto de formação em serviço tem como objetivo principal propiciar aos professores e gestores de Quissamã a oportunidade de conhecer a política de inclusão do município, repensar sua prática em sala de aula, sua concepção de inclusão e, ainda, consolidar uma proposta pedagógica que leve em consideração o aluno de hoje, visualizando, dessa forma, as metas de melhoria do ensino.

Para tanto, a formação terá como foco a promoção da cooperação participativa através dos seguintes eixos desencadeadores:

- Leis e pareceres norteadores da Educação Inclusiva
- A legislação educacional do município de Quissamã/RJ
- A política de inclusão do Município de Quissamã/RJ
- Alunos com necessidades educacionais especiais: Quem são?
- Estudo sobre as deficiências
- A inclusão na sala de aula
- Adaptação curricular
- Os alunos com necessidades educacionais especiais e a aprendizagem: possibilidades e limites

Acredita-se que essa capacitação contribuirá para a diminuição do caráter personalista de muitos professores promovendo uma mudança – quando da implementação dos estudos apreendidos no curso – cultural no *fazer pedagógico*. Assim, esta proposta terá, como objetivo geral, reforçar a importância de as Escolas do Município de Quissamã/RJ assumirem uma proposta pedagógica estruturada no que diz respeito a oportunidades iguais para todos os alunos com vistas a garantir a eficácia da aprendizagem, além de estimular a promoção da cidadania.

Os objetivos específicos dessa proposta são: (a) conhecer a política de inclusão de Quissamã/RJ; (b) conhecer as legislações que amparam a inclusão nas escolas; (c) compreender a necessidade de garantir que todos os alunos da educação de qualidade, independente das suas dificuldades ou limitações; (d) fortalecer o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem; (e) compreender a importância de se estruturar uma proposta

pedagógica inclusiva e desenvolver as competências necessárias ao aprimoramento profissional do professor, por meio de situações hipotéticas vinculadas à sua prática cotidiana.

O curso será desenvolvido presencialmente. Contará com uma (parte teórica) que será realizada em 4 (quatro) módulos para a compreensão das legislações e das deficiências. A parte prática, que acontecerá na sala de aula ao longo de todo o ano de 2014, contará com encontros quinzenais, em que os professores compartilharão suas experiências, além de desenvolverem produção coletiva de materiais que poderiam ser utilizados nas aulas, contribuindo para a continuidade da proposta que possam contribuir para a continuidade da proposta.

Para que o professor possa sentir segurança em sala de aula, para realizar esse trabalho, ele poderá contar com “o professor da sala multifuncional”, que será o mediador nessa etapa do curso, pois ele fará um monitoramento das turmas a fim de que os professores possam tirar suas dúvidas, além de registrar observações, propor novas atividades e fazer inferências nesse processo.

O curso acontecerá ao longo do ano de 2014.

Os conteúdos e as ementas do curso atenderão às principais necessidades dos professores e gestores. O quadro 3 traz os módulos que serão desenvolvidos ao longo do curso.

O cronograma deverá ser elaborado de acordo com a disponibilidade de cada escola, já que cada uma delas possui uma realidade diferente. Como o curso acontecerá em serviço, a própria unidade escolar deverá se mobilizar para disponibilizar os profissionais de acordo com seu cotidiano. Porém, cabe ressaltar que a parte prática acontecerá no período de maio a dezembro

Entende-se avaliação como um processo contínuo e formativo. Sendo assim, ao longo do curso, todas as atividades propostas serão avaliadas, privilegiando diferentes instrumentos de avaliação. Assim, o acompanhamento será de responsabilidade dos pedagogos responsáveis e do professor da Sala Multifuncional.

O critério de participação levará em consideração o aspecto quantitativo (frequência nos momentos presenciais), vinculado ao aspecto qualitativo

(participação ativa nas atividades propostas, bem como a parte prática a ser realizada em sala de aula), sempre valorizando a experiência dos professores.

Por fim, é importante destacar que, ao longo da realização dos questionários, os professores sinalizaram que a formação deveria acontecer durante o horário de trabalho. Isso garantiria a presença dos professores, pois muitos são os profissionais que trabalham em outras escolas, o que impediria a presença constante no curso.

Quadro 3 – Ementas e Conteúdos do Curso de Formação

MÓDULOS	CONTEÚDO	EMENTA
Módulo I	Política de Inclusão do Município de Quissamã/RJ	Discussão das bases legais da política de inclusão do município e suas interpretações. Revisão das demais legislações federais e estaduais.
Módulo II	Estudo sobre as deficiências	Discussão sobre as diversas deficiências e em especial a aquelas atendidas pelo município diretamente nas escolas
Módulo III	Adaptação Curricular	Discussão sobre a importância da adaptação curricular nos diversos segmentos do ensino e sua realização na prática.
Módulo IV	Inclusão: Limites e Possibilidades	Discussão acerca dos desafios e dos avanços que a educação encontra no processo de inclusão, desde o âmbito das Secretarias até as salas de aulas.
PARTE PRÁTICA	Monitoramento das Ações	Conforme cronograma a ser elaborado de acordo com a rotina dos professores, o professor da Sala Multifuncional deverá realizar, junto aos docentes, acompanhamento das atividades e monitoramento dos alunos no período compreendido entre junho a dezembro.

Fonte: elaborado pela autora

A ação está relacionada à elaboração de uma rotina de planejamento com os professores e a equipe pedagógica, no sentido de dialogar e acompanhar as ações dos professores em sala de aula com os alunos com

necessidades educacionais especiais. É interessante que esses espaços sejam utilizados para propor discussões sobre adaptação curricular, rotina desses alunos em sala de aula, entre outros assuntos. O diálogo e as reflexões certamente propiciarão a construção de estratégias, atividades e projetos que facilitarão o trabalho com esses alunos. Também vale destacar que esses momentos proporcionarão aos docentes que repensem suas práticas, levando ao crescimento do trabalho coletivo.

A próxima ação a ser promovida pela equipe gestora é a elaboração de um cronograma de reuniões que acontecerão de forma periódica com os professores, equipe gestora e pedagógica, além dos pais, para conversarem sobre as questões práticas da escola, sobre as relações que se estabelecem entre os agentes da escola e as deficiências que seus filhos possuem. Destaca-se que tudo isso tem a finalidade de contribuir para a melhor adaptação dos alunos na escola.

Quadro 4 – Quadro resumo do Plano Educacional 2014 – Ação: Formação
Continuada

Objetivo	Ação	Local	Prazo	Responsável	Custo	Parceria
Realizar Formação Continuada em Serviço	Elaborar curso de Formação Continuada em Serviço para Professores, gestores e Coordenadores Pedagógicos	Escola A e Escola B	De Fevereiro à Dezembro de 2014	Secretaria de Educação, Coordenadora de Educação Inclusiva e Diretor	Prolabore de R\$ 600,00 para cada profissional a cada 3 horas de curso. Diárias para os professores do curso. A parte de material didático, de papelaria e alimentação será disponibilizada pelos parceiros. Como a própria escola deverá se organizar para realização do curso, os valores referentes ao Prolabore e as diárias serão calculados a partir dessa disponibilidade.	Secretaria de Educação, NAE Departamento de Nutrição da Secretaria de Educação, Secretaria de Cultura
Elaborar um cronograma de planejamento	Elaborar de acordo com a realidade de cada escola um cronograma de reuniões de planejamento que contemple estudos e momento de	Escola A e Escola B	De Fevereiro à Dezembro de 2014 Reuniões quinzenais	Diretor, Vice-diretor e Equipe Técnico-pedagógico	Não haverá custo para a realização desta ação.	Secretaria de Educação.

	compartilhar experiências cotidianas					
Sistematizar um Cronograma de reunião de Pais	Elaborar de acordo com a realidade de cada escola um cronograma de reuniões de com os pais para discutir sobre as questões referentes ao cotidiano escolar	Escola A e Escola B	De Fevereiro à Dezembro de 2014 Reuniões Bimestrais	Coordenadora de Educação Inclusiva e Diretor	Não haverá custo para a realização desta ação.	Secretaria de Educação.

Fonte: elaborado pela autora

Para avaliar a eficácia dessas ações, elas devem ser analisadas de forma particular. A formação continuada poderá ser avaliada pela participação dos professores e o seu envolvimento nas discussões sobre as temáticas, além das mudanças na prática em sala de aula. A verificação da produtividade terá como base a participação dos professores nos planejamentos nas escolas também poderá ser feita mediante a sua performance nessas discussões. E, por final, as reuniões periódicas com os pais poderão ser mensuradas a partir da interegração entre os professores e os responsáveis com o intuito de se proporcionar aos alunos uma qualidade de ensino que garanta o seu desenvolvimento como ser humano.

3.3 Perfil do Gestor

O Gestor Escolar é o articulador/mediador entre escola e a comunidade. Dessa forma, o gestor que não utiliza o diálogo, a participação da coletividade, terá muitos desafios a enfrentar, pois as decisões e ações precisam ser realizadas com a colaboração de todos para que os resultados sejam compartilhados. Burgos e Canegal (2011) assim se manifestam:

No ambiente escolar, a categoria autonomia tem sido muitas vezes adotada como sinônimo de discricionariedade da diretora para tomar decisões. A confusão semântica não deixa de denunciar a falta de percepção quanto à premissa de que autonomia é uma situação que, para existir, precisa ser

conquistada e afirmada e, portanto, deriva de uma condição de poder. Por isso, a autonomia escolar passa necessariamente pelo fortalecimento institucional (p.38).

Faz-se necessário entender que a autonomia escolar não é a tomada de decisão da diretora ou da gestão escolar, sendo, na verdade, um conceito mais profundo que envolve conhecer os objetivos e a missão da escola, pautado em seu Projeto Político Pedagógico, orientado pelas leis e política educacional governamental, e, sobretudo, construído coletivamente pelos atores da escola. O papel do gestor deve ser pensado a partir da demanda de um fortalecimento institucional articulado à participação da comunidade escolar, capaz de gerar autonomia. Para esse fim as políticas públicas devem ser direcionadas.

Sabemos não ser tarefa fácil a participação dos vários atores nas decisões da escola. Para que ela ocorra, não basta que a escola abra os espaços, mas que procure introduzir uma cultura de participação, proporcionando condições para o desenvolvimento desse hábito, principalmente para os pais.

Quando o processo de admissão dos gestores ocorre através de eleição e concurso, fica mais fácil promover a participação. Contudo,, não é o que ocorre no município de Quissamã onde os gestores das escolas do município de Quissamã são admitidos no cargo através de indicação, denominado cargo comissionado, recebendo uma gratificação para exercer essa função.

No entanto, a Legislação do Município, na Resolução nº 05/2007, no artigo 3, parágrafo II, diz que:

As escolas que possuem acima de 200 alunos matriculados terão que realizar eleição para o cargo de direção, convocando a comunidade escolar para que escolham através de votação em dia e horário pré-estabelecido o gestor escolar que terá 02 anos de mandato (QUISSAMÃ,/2007).

Porém, o que se observa é uma totalidade de diretores que são indicados pelo Secretário de Educação. Contudo, há um fato importante a se destacar e que deve ser considerado nesse processo de indicação. O gestor precisa ser concursado e ser formado em Pedagogia com especialização em gestão escolar, que, inclusive, é custeada pela própria Secretaria de Educação,

através do sistema de Bolsas de Estudo para “todos” aqueles que comprovarem residência fixa e que são eleitores no município¹⁰.

Diante desses fatos, pode-se concluir que os gestores escolares possuem tanto uma formação inicial, quanto uma especialização na área de atuação. No entanto, nem sempre essa formação garante as habilidades e competências que um gestor precisa desenvolver para acompanhar as transformações que estão acontecendo no âmbito educacional.

Nesse sentido, a proposta para amenizar essas questões administrativas que se estabelecem diante da indicação dos gestores é a viabilização de uma formação continuada, que ocorrerá ao longo de 1 (um) ano, com o intuito de desenvolver habilidades e competências necessárias para que os gestores possam realizar um trabalho mais próximo ao ideal democrático e coletivo.

Assim, o quadro 5 traz a resumo da proposta da formação continuada para os gestores.

Quadro 5 – Quadro resumo do Plano Educacional 2014 – Ação: Formação de Gestores

Objetivo	Prazo	Carga Horária	Partes	Módulos		Responsável	Custo
Formação Continuada para os Gestores	Encontros Quinzenais	A carga horária será organizada de acordo com a disponibilidade da Secretaria de Educação.	Parte Teórica	Módulo I	Quem é o gestor escolar?	Estudos e Monitoramento oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação	A Secretaria de Educação terá como gasto a reprodução dos materiais didáticos e o lanche. Os recursos serão da própria da SEMED
				Módulo II	As dimensões da Gestão Escolar		
				Módulo III	Gestão Democrática e Participativa		
				Módulo IV	Projeto Político Pedagógico: Instrumento de Gestão		
			Parte Prática	Reestruturação do Projeto Político Pedagógico	Acompanhamento Quinzenal dessa ação pela equipe pedagógica da Secretaria de Educação – Superintendentes Educacionais		

Fonte: elaborado pela autora

¹⁰ Informações obtidas na Secretaria de Educação através da Coordenadora de Ensino na 1ª visita a esse espaço.

No que diz respeito à avaliação dessa ação, cabe à equipe de gestão observar se a proposta contribuirá com o seu trabalho, aproveitando o momento do monitoramento para tirar suas dúvidas e implementar as ações para a construção do Projeto Político Pedagógico.

Dessa forma, a partir do curso de formação permanente que a própria SEMED realizará com os gestores, poderá fazer um monitoramento e acompanhamento mais próximo das ações que a ela mesmo solicita. A reformulação do PPP também contribuirá para que o gestor possa repensar sobre sua atuação na escola. E nesse exercício democrático na prática profissional irá refletir na própria escola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a descrição e a análise do caso, bem como a proposição de um Plano de Ação Educacional que possibilitasse maiores resultados na implementação da política de inclusão do município de Quissamã/RJ nas escolas analisadas, objetiva-se aqui tecer algumas considerações finais sobre todo esse processo. Diante da complexidade do tema, o texto que se segue deverá ser visualizado como um convite para futuras investigações e reflexões.

É necessário observar que esta pesquisa procurou analisar como a política de inclusão foi implementada nas Escolas A e B da rede municipal de Quissamã/RJ, tendo como ponto de referência a própria Política de Inclusão e as Legislações atuais sobre o tema. Tal análise foi realizada a partir da atuação do gestor escolar frente à implementação da política de inclusão fazendo-se uma análise comparativa da Escola A e da Escola B.

A partir daí, percebeu-se que as escolas analisadas implementaram de forma diferente a política, sendo que a Escola B ainda está no processo inicial da implementação, enquanto a Escola A já se encontra em fase de monitoramento e avaliação da política. Identificou-se também que, apesar dessa diferença quanto à implementação, os posicionamentos dos gestores das instituições analisadas se assemelham em muitos aspectos, com o perfil que é mais voltado para as questões administrativas do que para as pedagógicas, o personalismo nas atitudes e o conhecimento superficial da política que é implementada por eles na escola onde atuam.

Em relação aos professores, foi possível perceber que possuem posturas bem diferentes em relação ao atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. Os docentes da Escola A conhecem a política, reconhecem a importância de esses alunos estarem inseridos nas classes regulares e acreditam ser possível realizar um trabalho pedagógico com os alunos com necessidades educacionais especiais. No entanto, vale ressaltar que, apesar disso, acreditam que o suporte pedagógico oferecido pela escola poderia ser mais efetivo, que as formações continuadas e em serviço são essenciais para que suas dúvidas e

inseguranças sejam minimizadas, principalmente, no que se refere às adaptações curriculares.

Já os docentes da Escola B ainda precisam reconhecer a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais como um direito. Um número expressivo de professores desconhece a política de inclusão do município, poucos a conhecem superficialmente, o que dificulta a implementação das ações da política. Isso justifica a rejeição dos professores quanto à presença desses alunos nas salas regulares, a visão unilateral em relação ao currículo e a possibilidade de trabalho pedagógico com os alunos com necessidades educacionais especiais. Em relação ao suporte oferecido pela escola e quanto à capacitação, possuem pensamentos semelhantes aos dos professores da Escola A, acreditando que esta que precisa ocorrer de forma mais ativa.

Sobre o conhecimento da Política de Inclusão do município, verificou-se que falta divulgação, esclarecimento, tanto para os professores quanto para a comunidade escolar em geral, e que esta precisa acontecer de forma clara e objetiva. A falta de reuniões pedagógicas para formação e planejamento na escola também foi um ponto vulnerável que fragilizou a implementação da política. E, por fim, o perfil do gestor que precisa articular as ações educacionais na escola, mobilizar a comunidade, incentivar a participação coletiva e dinamizar o processo da implementação da política também foi um ponto de discussão que norteou o Plano de Ação desta dissertação.

Frente a isso, este Plano construído procurou focalizar-se na atuação do gestor, na formação continuada dos professores, coordenadores pedagógicos e do próprio gestor e na divulgação e conhecimento da política de inclusão do município de Quissamã/RJ. Assim, algumas orientações para a gestão escolar focadas nas ações que esse deverá realizar, a fim de gerir a escola a partir dos princípios democráticos e participativos, a partir da reformulação do Projeto Político Pedagógico são sugeridas, bem como uma proposta de formação continuada em serviço para aqueles que atuam diretamente com os alunos com necessidades educacionais especiais e, finalmente, um cronograma de reuniões para divulgar a política de inclusão para toda a comunidade escolar.

Neste texto, intentou-se mostrar quais são as ações que o gestor deverá realizar na escola a fim de implementar a política na escola, realçando

a relação existente entre a sua implementação e a mobilização da comunidade escolar através do trabalho do gestor.

A apresentação de um roteiro para a atualização/elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola procurou oferecer subsídios para que esse documento seja construído coletivamente. Quando isso acontece, acredita-se que toda a comunidade escolar terá maiores chances de aceitar e aplicar esse documento, pois ele não será visto como uma mera exigência burocrática que foi imposta a todos.

O roteiro para formação continuada junto aos professores, coordenadores pedagógicos e gestores sobre a inclusão foi construído tendo como objetivo garantir que todos os envolvidos com essa proposta conheçam os conceitos fundamentais da política de inclusão, da legislação, além de discutirem os temas sobre adaptação curricular, deficiências em geral, possibilidades e avanços em relação à inclusão, entre outros. Assim, após o empoderamento de conhecimentos necessários sobre a política, a implementação será mais naturalizada.

A partir dessas ações, percebeu-se também que a dificuldade de se estabelecer uma gestão baseada na democracia e participação quando os cargos para essa função são baseados em indicações políticas. Assim, observam-se gestores que assumem o cargo sem nenhuma experiência e sem condições para realizarem um bom trabalho, ainda que possuam formação e especialização para isso. Logo, pode-se concluir que é preciso que a Secretaria ofereça formação constante a esses profissionais para que possam desenvolver habilidades e competências com o intuito de atender a um perfil compatível com as novas demandas da atualidade.

Diante do exposto, reafirma-se que a ideia de transformar escolas em instituições inclusivas é um desafio complexo e que a implementação da política nas escolas analisadas nesta pesquisa requer estudo, esforço e dedicação de todos, sobretudo do gestor escolar.

Por fim, faz-se necessário acrescentar que as ações sugeridas nesta pesquisa são evidentes porque são simples tradução do que está previsto na própria política de inclusão do município de Quissamã/RJ. Dessa forma, observa-se a pertinência desta pesquisa, vez que, mesmo havendo todo um respaldo teórico e legal para a implementação da política, há, ainda, na escola,

um longo caminho para que ela seja, efetivamente, posta em prática, podendo, com isso, transformar a realidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei Darcy Ribeiro 9.394, 23 de dezembro de 1996.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 4.024/61**, 1961.

_____. **Lei nº 5.692/71**, 1971.

_____. Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre o **apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. <disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei7853.pdf>> acesso em: 17 de novembro de 2012.

BRASIL, **Programa Escola Acessível** <disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17428&Itemid=817> acesso em: 18 de outubro de 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC-SEESP, 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> acesso em 10 de maio de 2013.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 2007. Disponível em www.mec.gov.br/seesp/programas_e_acoes.shtm. Último acesso em 14 de junho de 2013.

BALL, Stephen J. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. Currículo sem Fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99 – 116, jul/dez 2008.

_____. **Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico Social**: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. Currículo sem Fronteiras, v. 6, n. 2, p. 10 – 32, jul/dez 2006.

BORDIGNON, G; GRACINDO, R.V. **Gestão da Educação: o município e a escola**. In: FERREIRA, N. S. C; AGUIAR, M. A. da. S (orgs). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos** - 4. ed. – São Paulo: Cortez. 2004.

BURGOS, Marcelo Baumann; CANEGAL, Ana Carolina. Diretores escolares em um contexto de reforma da educação. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, v.1, n.1, p.19-43, jul./dez. 2011.

CAPELLINI, Vera L. M. F. **A inclusão dos alunos com Necessidades Especiais em classes comuns: avaliação de rendimento acadêmico**. 2001. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humana, Universidade Federal de São Carlos, 2001.

CUNHA Graciliani Rosa. AZEVEDO Maria Antonia Ramos. **Gestão Escolar e Educação Inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola**. Disponível em < <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/2204> > acesso em: 28 de nov. de 2012.

CURY, C.R.J. **Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas**. In: FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades**. In: FERREIRA, N. S. C; AGUIAR, M. A. da. S (orgs). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos** – 4. ed. – São Paulo: Cortez. 2004

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades Educativas Especiais – NEE In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto, **Ressignificando as práticas pedagógicas nas escolas comuns na perspectiva da educação inclusiva**. In. Anais do IX Seminário capixaba da educação inclusiva. Resignificando conceitos e práticas: contribuição da produção científica. Vitória, UFES 2005. Disponível em < <http://www.facevv.edu.br/Revista/01/A%20INCLUS%C3%83O%20E%20O%20ENSINO%20REGULAR.pdf> > acesso em 21 de junho de 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, 99 p.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise das políticas educacionais**. Educação e Sociedade, v. 27, n. 94, Campinas: jan/abr 2008. p. 47 – 69.

MATOS, Paulo Roberto, **A modernização da administração pública brasileira nos últimos 40 anos**. Rev. Adm. Pública vol.41 no.spe Rio de Janeiro 2007. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-76122007000700006&script=sci_arttext > acesso em 25 de junho de 2013.

MATTOS, Graciele Fernandes Ferreira. Artigo: **Gestão democrática e Inclusão: Um possível diálogo**. 2010. Disponível em < <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/6-Texto-Revista->

Educa%C3%A7%C3%A3o-em-Foco-Gracielle-resumo-abstrat.pdf> acesso em: 1º de dezembro de 2012.

OLIVEIRA, Favero Tiago. A implementação da reforma curricular do Ensino Médio no Brasil, da LDB ao ENEM – o caso de uma escola estadual em Juiz de Fora/MG. 2011. 182f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011.

PALUMBO, D. J. (1994). **A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América**. Tradução de Adriana Farah. In: _____. The public policy in America: government in action. 2nd ed. Fort Worth, TX: Harcourt Brace College. p. 3-35.

PÁDUA, Elisabete M. M. de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico prática**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000, 120 p

PARASURAMAN, A. **Marketing research**. 2. ed. Addison Wesley Publishing Company, 1991. Disponível em <http://www.ebah.com.br/content/ABAAABjbAAD/questionario-na-pesquisa-cientifica?part=3> acesso em 20 de abril de 2013.

PRAÇA, Élidea T.P.O. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular**. 2011. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humana, Universidade Federal de São Carlos, 2011. Disponível em < www.anped.org.br/reunioes/25/veraluciapellinit15.rtf> acesso em 18 de agosto de 2012

QUISSAMÃ, **Legislação Educacional de Quissamã, art. 6º da Resolução 03/2006**, que estabelece normas para a Educação Especial na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades na Rede Municipal de Ensino de Quissamã.

_____. **Legislação Educacional de Quissamã, art. 6º da Resolução 07/2006**, que estabelece normas para a criação do Núcleo de Atendimento ao Educando – NAE.

QUISSAMÃ. **LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO**, 2006.

QUISSAMÃ. **REGIMENTO ESCOLAR DO MUNICÍPIO**, 2007.

VIGOSTSKY, L.S. (1989). . Obras Completas. **Fundamentos de defectologia** Habana. Editorial Peeblo e Educacion, t.5.

Apêndice I

QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR DO 1º E 2º SEGMENTO DO
ENSINO FUNDAMENTAL
ESCOLA A E ESCOLA B DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
QUISSAMÃ/RJ

Professor(a)!

Este questionário é parte integrante de uma pesquisa de mestrado do curso de Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora e busca identificar qual sua percepção sobre a política de inclusão do município de Quissamã, entender se os suportes oferecidos pela secretaria de educação e pela escola são suficientes para a realização do trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais, e por fim buscar informações sobre as dificuldades e necessidades no atendimento a esses alunos.

Sua opinião é essencial para a pesquisa!

IDENTIFICAÇÃO**SEXO:**

☐ Feminino ☐ Masculino

IDADE:

☐ 18 a 25 anos ☐ 26 a 30 anos ☐ 31 a 40 anos ☐ 41 a 50 anos
☐ Acima de 50

EXPERIÊNCIA COM A EDUCAÇÃO

☐ Menos de 2 anos ☐ De 2 a 5 anos ☐ De 6 a 15 anos ☐ Acima de 15

ESCOLA DE ATUA

☐ Escola A - 1º Segmento ☐ Escola B – 2º Segmento

FORMAÇÃO ACADÊMICA

() Formação de Professores () Superior () Pós-graduação ()
Mestrado () Doutorado

**EM RELAÇÃO À POLÍTICA DE INCLUSÃO DO MUNICÍPIO DE
QUISSAMÃ/RJ:**

- 1 Desconheço.
- 2 Já ouvi falar, mas nunca tive acesso.
- 3 Conheço, mas superficialmente.
- 4 Conheço detalhadamente.

**EM RELAÇÃO À MATRÍCULA DOS ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS:**

- 1 Não é uma alternativa, pois esses alunos precisam de locais especializados para melhor atendê-los.
- 2 Seria o ideal, mas as escolas ainda não estão preparadas para receber essa clientela.
- 3 Seria o ideal e acredito que as escolas precisam se adequar para receber essa clientela.
- 4 É o ideal e acredito que as escolas já estão se adequando para receber essa clientela.

**EM RELAÇÃO AO ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS NAS ESCOLAS:**

- 1 Os alunos não têm como se adaptar a realidade da escola, pois o que a escola ensina está muito distante do que esses alunos conseguem absorver, devido as suas deficiências.
- 2 Os alunos não são bem atendidos, pois não conseguem absorver os conteúdos explicados pelos professores, e ficam nas salas somente para marcar presença.
- 3 Os alunos devem ser atendidos de acordo com suas deficiências, respeitando suas deficiências, porém isso ainda não acontece como deveria devido a falta de estrutura.
- 4 Os alunos são atendidos de acordo com suas deficiências, respeitando suas limitações e há um suporte para que as adaptações curriculares possam acontecer e atender a esses alunos.

**EM RELAÇÃO AO SUPORTE PEDAGÓGICO PARA OS PROFESSORES
QUE ATENDEM AOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECIAIS:**

- 1 O suporte pedagógico oferecido através da equipe técnico pedagógico não atende as minhas necessidades e dificuldades no trabalho com os alunos portadores de necessidades educacionais especiais.
- 2 O suporte pedagógico oferecido através da equipe técnico pedagógico poderia oferecer auxílios mais práticos para ajudar no trabalho alunos portadores de necessidades educacionais especiais.
- 3 O suporte pedagógico oferecido através da equipe técnico pedagógico não influencia meu trabalho com os alunos portadores de necessidades educacionais especiais.
- 4 O suporte pedagógico oferecido através da equipe técnico pedagógico auxilia de forma significativa o trabalho com os alunos portadores de necessidades educacionais especiais.

EM RELAÇÃO AO SUPORTE QUE O GESTOR OFERECE NO ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS:

- 1 O gestor não oferece nem suporte no atendimento aos alunos portadores de necessidades educacionais especiais, deixando a cargo da equipe técnico pedagógico.
- 2 Não acredito ser necessário nenhum suporte por parte da gestão no atendimento aos alunos portadores de necessidades educacionais especiais, com exceção da parte da infraestrutura.
- 3 O gestor poderia oferecer auxílios mais práticos, na busca de melhores condições de atendimento aos alunos portadores de necessidades educacionais especiais.
- 4 O gestor dá todo o suporte necessário para que atendimento aos alunos portadores de necessidades educacionais especiais tenha o melhor atendimento.

EM RELAÇÃO A FAMÍLIA DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS:

- 1 A família atrapalha o desenvolvimento dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais quando buscam demasiadamente a escola para saber sobre seus filhos.
- 2 O acompanhamento da família é importante, mas penso que eles deveriam comparecer a escola somente nas reuniões, pois é preciso dar autonomia aos seus filhos.
- 3 O acompanhamento poderia ser mais cobrado por parte da escola.
- 4 O acompanhamento da família é primordial no processo de desenvolvimento dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais, uma vez que o trabalho pode ser conjunto. A família cumprindo seus papel e a escola o seu.

EM RELAÇÃO A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS:

- 1 Não é necessário disponibilizar muito tempo para aprendizagem dos alunos portadores de necessidades especiais, devido sua limitação, mesmo aqueles que possuem o cognitivo preservado.
- 2 Os alunos com necessidades especiais até possuem condições de aprender, mas não se deve focar nisso, pois existem outras habilidades a serem desenvolvidas, como a social, motora e afetiva.
- 3 Os alunos com necessidades especiais possuem poucas condições de aprendizagem, mas o importante da presença desses alunos na escola é a socialização.
- 4 Os alunos com necessidades especiais possuem possibilidades de aprender de acordo com suas limitações, porém cabe ressaltar que esse processo é muito complexo e difícil e que necessita de estudo e orientação para realizar esse trabalho.

QUANDO TENHO EM MEU DIÁRIO UM ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS:

- 1 Apesar de saber que é um direito garantido em lei a presença deles nas salas regulares, não gosto da idéia, pois não me sinto preparado para lidar com esse tipo de aluno.
- 2 Logo peço para trocar de turma ou de ano de escolaridade, pois sei que não consigo trabalhar com esses alunos.
- 3 Fico aflito, mas aceito por saber que é um direito. Porém consciente de que não consigo fazer muita coisa. Fico aguardando uma capacitação.
- 5 Encaro a presença do aluno portador de necessidades educacionais especiais como um desafio e busco estudar sobre suas deficiências.

COMO GOSTARIA QUE AS CAPACITAÇÕES SOBRE INCLUSÃO ACONTECESSEM?

- 1 As capacitações deveriam acontecer em serviço, uma vez que essa formação é para atender um demanda da escola. Além disso, precisavam explicar passo-a-passo como lidar com cada deficiência.
- 2 As capacitações deveriam acontecer em serviço, pois ficamos mais dispostos quando não temos que vir em horário contra-turno. E nesses momentos poderíamos estudar sobre as deficiências dos alunos que estão listados em nossos diários, com um passo-a-passo de como lidar com eles.
- 3 As capacitações deveriam acontecer em serviço, facilitando a participação de todos e nesses momentos deveríamos discutir sobre a inclusão de forma geral e posteriormente sobre as diversas deficiências.

- 4 As capacitações deveriam ser oferecidas independente do turno, pois o interesse deveria ser do próprio professor que tem que trabalhar com os alunos portadores de necessidades educacionais especiais. O tema deveria ser trabalhado de forma teórica e prática, oportunizando momentos de retorno das atividades propostas no curso.

GOSTARIA DE SUGERIR TEMAS PARA A CAPACITAÇÃO:

APÊNDICE II

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS DIRETORES DA ESCOLA A E ESCOLA B

- 1) Você conhece a Política de Inclusão do Município de Quissamã? Como você se reconhece em relação a essa Política?
- 2) O que você pensa sobre a matrícula dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas Salas regulares?
- 3) Qual o papel das cuidadoras na escola? Você acha importante cada aluno com Necessidades Educacionais Especiais possuírem uma cuidadora? Como é a relação dessas cuidadoras com a escola e em especial com os professores?
- 4) Qual o suporte técnico-pedagógico oferecido pela escola aos professores para auxiliá-los no trabalho com os alunos com Necessidades Educacionais Especiais?
- 5) Qual a relação que a escola estabelece com a família dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais?
- 6) Em relação aos conteúdos trabalhados com os alunos com Necessidades Educacionais Especiais, há uma adaptação curricular? Essa ação é possível?
- 7) Você visualiza a possibilidade de realizar formação continuada em serviço para os professores da escola para que os mesmos possam entender mais sobre a política de inclusão do município? Qual a importância que você credita a essa ação? É viável?

APÊNDICE III

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A COORDENADORA DO NAE

- 1) Qual a contribuição da Política de Inclusão do Município de Quissamã para o processo de inclusão nas escolas?
- 2) Qual a contribuição do NAE nessa política?
- 3) Como acontece os atendimentos no NAE?
- 4) Quais as dificuldades encontradas ao longo desses atendimentos?
- 5) Como acontece a articulação do NAE com as Escolas?
- 6) Há uma relação direta com a família dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais que estão matriculados nas escolas ou somente no período de triagem?

APÊNDICE IV

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A COORDENADORA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

- 1) Qual seu papel na Política de Inclusão do Município de Quissamã?
- 2) Como acontece a articulação da Coordenação de Educação Inclusiva com as Escolas?
- 3) Você acredita que a Política de Inclusão está sendo implementada por todas as escolas?
- 4) Quais as dificuldades encontradas no trabalho de inclusão nas escolas?
- 5) Como você avalia o papel das cuidadoras e das professoras da Sala de Recurso ou Multifuncional?
- 6) Você acredita que os professores das escolas conseguem desenvolver um trabalho efetivo com os alunos com Necessidades Educacionais Especiais?
- 6) Há uma escola de 2º de segmento que possui uma classe de EJA Especial. O que você pensa sobre essa classe? A criação dessa classe não vai contra a política de inclusão?
- 7) Em relação a adaptação curricular, você acredita que é viável em todos os segmentos de escolaridade?