

## **Gestão escolar: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva**

Thaís Cristina Rodrigues Tezani\*

### **Resumo**

Este trabalho apresenta os resultados de uma tese de doutorado que teve como tema a análise dos saberes que envolvem a prática pedagógica e administrativa cotidiana de gestores escolares que atuaram com a proposta de construção de um sistema municipal de educação inclusiva, enquanto política educacional. Seu objetivo foi acompanhar a trajetória da gestão escolar diante da proposta de educação inclusiva em três escolas do ensino fundamental de uma cidade de porte médio do interior do Estado de São Paulo. Realizou-se a coleta de dados na escola mais antiga, uma de idade intermediária e outra recém-inaugurada. As etapas do trabalho foram: 1) revisão de literatura sobre: a) pesquisa qualitativa do tipo etnográfico aplicada à educação; b) princípios de autonomia, planejamento, descentralização; c) formação do gestor escolar e d) relação entre gestão escolar e a escola inclusiva; 2) coleta de dados nas escolas; 3) descrição e categorização dos dados e 4) análise e interpretação dos resultados. Para o desenvolvimento da metodologia, foram utilizadas observações dos participantes, entrevistas semiestruturadas, análise dos documentos oficiais das escolas (internos e externos). Concluiu-se que há inexistência de projeto político-pedagógico construído coletivamente; dificuldade no desenvolvimento de ações coordenadas e adaptadas às realidades; problemas de relacionamento interpessoal; fosso entre a proposta política, o discurso e a prática pedagógica cotidiana. A gestão escolar é uma das responsáveis pela construção da escola inclusiva, mas, na realidade estudada, estava direcionada para questões administrativas em detrimento das pedagógicas.

**Palavras-chave:** Política pública educacional; Gestão escolar; Etnografia.

### **School management: the pedagogical practice in the administrative policy of inclusive education**

#### **Abstract**

The paper presents the results of a doctoral dissertation that covered the analysis of knowledge involving the everyday teaching and administrative practices of school managers who worked with the proposed construction of a citywide system of inclusive education, while an educational policy. The aim was to follow the school management towards the proposed inclusive education in three elementary

\* Professora Doutora Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru, São Paulo, Brasil.

Thaís Cristina R. Tezani

schools in a medium-sized city in the state of São Paulo. The data were collected at the earlier school, a middle-aged one and another recently opened. The stages of the study were: 1) review of literature on: a) qualitative ethnographic research applied to education, b) principles of autonomy, planning, decentralization, c) the education of the school manager and d) relationship between school management and inclusive school; 2) data collection in schools, 3) description and categorization of data and 4) analysis and interpretation of results. To develop the methodology were used observations of the participants, semi-structured interviews, analysis of official documents of the school (internal and external). It was concluded that there is a lack of political-pedagogical project collectively built, a difficulty in developing coordinated actions aimed at the reality, problems in interpersonal relationships; a gap gulf between the proposed policy, the discourse about it and the daily practice. The school management is responsible for the construction of an inclusive school, but in the reality studied it was directed at administrative issues at the expense of the pedagogic ones.

**Keywords:** Public education policy; School management; Ethnography.

## Introdução

Responder sobre a opção política adotada por uma gestão municipal e seus impactos na prática pedagógica cotidiana de gestores escolares e, conseqüentemente, sua influência na construção da escola inclusiva é a proposta deste trabalho, que resulta de algumas considerações apresentadas em uma tese de doutorado, realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

As políticas atuais reiteram a proposta justa e necessária de *educação para todos*. As escolas estão sendo pressionadas pela legislação vigente, pelos movimentos sociais, pela mídia e pelas políticas educacionais a revisarem suas propostas e práticas pedagógicas, de modo a acolher *todos* os alunos e atuarem com qualidade e eficiência pedagógica. Sabemos que o processo histórico de construção do paradigma da educação inclusiva ficou evidente após a Conferência Mundial em Educação Especial, organizada pelo governo da Espanha, em cooperação com a UNESCO, realizada em Salamanca, entre os dias 7 e 10 de junho de 1994. Desse encontro resultou a Declaração de Salamanca, definindo princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, que estabelece os princípios políticos e as práticas de uma educação para todos. Assim, a educação inclusiva passou a ser alvo das políticas educacionais brasileiras, em todos os níveis: federal, estadual e municipal.

A legislação vigente e os documentos normativos estabelecem a mudança da escola tradicional para a inclusiva, mas a realidade atual precisa ser vista sob uma perspectiva mais crítica: nem escolas, nem profissionais estão

preparados e compromissados com tal proposta, gerando problemas para sua implementação no cotidiano escolar, principalmente no caso das escolas públicas.

Diante desse contexto, a questão que norteou todo processo de pesquisa foi: quais são os saberes e fazeres que subsidiam a prática administrativa e pedagógica da gestão escolar diante da construção da escola inclusiva?

O trabalho foi estruturado de maneira a fazer uma análise da política pública educacional de construção de um sistema municipal de educação inclusiva; além disso, investigar os efeitos na prática pedagógica cotidiana de gestores escolares, ou seja, a rede de saberes e fazeres que permeia a prática administrativa e pedagógica desenvolvida por estes que proporcionem a construção da escola inclusiva no cotidiano escolar.

Seu objetivo foi analisar a prática pedagógica cotidiana de gestores escolares que atuam com a proposta de construção de um sistema municipal de educação inclusiva, enquanto política pública educacional. Corroborando, seus objetivos específicos foram: acompanhar a trajetória da gestão escolar que trabalhe com a proposta de educação inclusiva em três escolas do ensino fundamental da rede municipal de ensino de uma cidade de porte médio do interior do Estado de São Paulo, sendo uma a mais antiga (Escola Alfa), outra de idade intermediária (Escola Beta) e a outra recém-inaugurada (Escola Gama); identificar os pressupostos teóricos e filosóficos da prática administrativa e pedagógica cotidiana do gestor escolar e seu papel diante da construção de um sistema municipal de educação inclusiva.

### **Gestão escolar e educação inclusiva**

Atualmente, a palavra “inclusão” ganhou espaço no discurso político educacional nacional. Tal discussão expandiu-se nos últimos anos, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 9394/96) que estabelece, nos artigos 58 e 59, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais preferencialmente na rede regular de ensino.

A educação inclusiva visa à pluralidade e à diversidade, exigindo um intercâmbio constante com a educação especial. Em virtude da sua abrangência, pressupõe adaptações, adoção de apoios, tanto pessoal (equipe de gestão, professores e funcionários) quanto materiais adequados e apropriados. Para Mendes (2002, p. 61), “a educação inclusiva é uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social”.

Vários autores, como Aranha (1995, 2001), Pessotti (1984), Bianchetti (1995), Jannuzzi (2004), Kassir (1999), Gonzáles (2003), Bueno (2004), Mazzotta (1996), Mendes (2000), Akashi e Dakuzaku (2001) já discutiram, de maneira

**Tháís Cristina R. Tezani**

profunda e detalhada, o processo histórico pelo qual as pessoas com deficiência passaram. Os contextos de construção das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil foram descritos por Jannuzzi (2004), Bueno (2004) Mazzotta (1996) e Mendes (2002). Estes estudos serviram de base para compreensão da construção do paradigma educacional inclusivo.

Para Rodrigues (2006, p. 304), a proposta de educação inclusiva é oposta à da “escola tradicional: é inclusiva ao promover uma escola de sucesso para todos, ao encarar os alunos como todos diferentes e necessitados de uma pedagogia diferenciada e ao cumprir o direito à plena participação de todos os alunos na escola regular”.

As bases para a construção da escola inclusiva, ou seja, uma escola de qualidade para todos, são autonomia e reflexão, contribuindo para a melhoria do sistema educacional, facilitando o acesso à educação para todos os alunos, inclusive aos com necessidades educacionais especiais.

Portanto, o sistema educacional inclusivo, enquanto contexto organizado para favorecer o acesso e a participação de todos no espaço comum na vida da comunidade, garante que as escolas inclusivas trabalhem facilitando o acesso ao conhecimento, a utilização funcional desse conhecimento, o exercício da cidadania, a participação no debate de ideias e nos processos decisórios. A construção do sistema educacional inclusivo é uma opção política que necessita de ações político-administrativas e técnico-científicas.

Trabalhos que articulem a gestão escolar e a educação inclusiva são escassos devido ao tema ser recente. Diante da problemática, utilizaremos como referências básicas: Brasil (1998, 2000, 2001, 2007); Sage (1999); Aranha (2001); Tezani (2004); Sant’Ana (2005) e Carneiro (2006).

A educação inclusiva fundamenta-se na concepção de educação de qualidade para todos, respeitando a diversidade dos alunos e realizando o atendimento às suas necessidades educativas. Isso implica adaptações diante das diferenças e das necessidades individuais de aprendizagem de cada aluno.

Aranha (2001, p. 1) analisa que a “construção de uma sociedade democrática passa pela construção da inclusão social das pessoas com necessidades especiais”. Além dos vários debates sobre o tema, há necessidade de que sejam adotados mecanismos de alteração no sistema, ou seja, no contexto político-administrativo, para que esta proposta realmente se efetive. Explica que, diante da situação em que se encontra a educação nacional, o processo de descentralização do poder é imprescindível, pois a aproximação dos cidadãos das instâncias decisórias é necessária para implementação da proposta de educação inclusiva. Acredita que uma das possibilidades de construção da escola inclusiva é a aproximação dos sujeitos (comunidade interna e externa). Afirma, ainda, que, diante da descentralização do poder, a municipalização pode

proporcionar a aproximação da comunidade e da escola. Sendo a gestão escolar democrática e participativa responsável pelo envolvimento de todos que, direta ou indiretamente, fazem parte do processo educacional. Assim, o estabelecimento de objetivos, a solução de problemas, os planos de ação e sua execução, o acompanhamento e a avaliação são responsabilidades de todos.

A gestão escolar democrática e participativa proporciona à escola tornar-se mais ativa e suas práticas refletidas na e pela comunidade. A participação em educação vai além do dialogar, é um processo lento, conflituoso, em que conhecer os conflitos e saber mediá-los torna-se fonte preciosa. Por isso, é necessário ouvir pais, comunidade e órgãos de representação. Esses são caminhos que devem ser trilhados para a construção da educação inclusiva.

Para Silva Júnior (1993, p. 77-78), o gestor é o líder da organização escolar, sua função é coordenar e trabalhar junto com a equipe de gestão, para que possam alcançar os objetivos da escola, não a desvinculando da interação com a comunidade e com a sociedade.

A prática de gestores envolve capacidade de articular e resolver os problemas de ordem administrativa e pedagógica; lidar com os relacionamentos; comandar a escola a partir das normas estabelecidas pelo sistema; considerar os fatores e as pessoas e constituir identidade (TEZANI, 2004). Diante disso, a gestão escolar precisa, em muitos casos, reorganizar a escola, assim como articular seu talento, bem como de competência e energia humana e de recursos e processos, com vistas à promoção de experiências de formação de seus alunos, capazes de transformá-los em cidadãos participativos da sociedade.

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

Sage (1999, p. 129) analisa a relação entre o gestor escolar e a educação inclusiva e reconhece que a prática dessa educação requer alterações importantes nos sistemas de ensino e nas escolas. Para o autor, os gestores escolares são essenciais nesse processo, pois lideram e mantêm a estabilidade do sistema. As mudanças apontadas para a construção da escola inclusiva envolvem vários níveis do sistema administrativo: secretarias de educação, organização das escolas e procedimentos didáticos em sala de aula. "O papel do diretor é de importância vital em cada nível, e diferentes níveis de pessoal administrativo estão envolvidos".

Thaís Cristina R. Tezani

O primeiro passo, segundo suas recomendações, é construir uma comunidade inclusiva que englobe o planejamento e o desenvolvimento curricular; o segundo passo do processo é a preparação da equipe para trabalhar de maneira cooperativa e compartilhar seus saberes, a fim de desenvolver um programa de equipe em progresso contínuo; o terceiro envolve a criação de dispositivos de comunicação entre a comunidade e a escola; o quarto abrange proporcionar a criação de tempo para reflexão sobre a prática desenvolvida.

O autor ainda destaca que a burocracia, nas escolas, reduz o poder de decisão dos professores, provocando serviços despersonalizados e ineficientes, impedindo a consolidação do modelo de trabalho cooperativo, essencial para a educação inclusiva. Acrescenta que o desenvolvimento da equipe proporciona a oportunidade de identificar lideranças na unidade escolar, o que encoraja a ajuda mútua entre os professores e, assim, reforça comportamentos cooperativos. O gestor escolar pode contribuir com o estabelecimento da colaboração, no ambiente escolar, com o aprimoramento do contato e da interação entre os professores e demais funcionários. Destaca que o gestor escolar é o grande responsável para que a inclusão ocorra na escola, abrindo espaços e promovendo trocas de experiências importantes, desenvolvendo uma gestão democrática e participativa, favorecendo a formação e a consolidação de equipes de trabalho (SAGE, 1999).

Sant'ana (2005) afirma caber aos gestores escolares tomar as providências de caráter administrativo necessárias à implementação do projeto de educação inclusiva. Acrescentamos a essa ideia que as providências pedagógicas também envolvam o trabalho do gestor escolar, uma vez que sua prática articula os aspectos administrativos e pedagógicos.

O gestor escolar que se propõe a atuar numa prática inclusiva envolve-se na organização das reuniões pedagógicas, desenvolve ações relacionadas à acessibilidade universal, identifica e realiza as adaptações curriculares de grande porte e fomenta as de pequeno porte, possibilita o intercâmbio e o suporte entre os profissionais externos e a comunidade escolar.

“Diante da orientação inclusiva, as funções do gestor escolar incluem a definição dos objetivos da instituição, o estímulo à capacitação de professores, o fortalecimento de apoio às interações e a processos que se compatibilizem com a filosofia da escola” (SANT'ANA, 2005, p. 228).

Prieto (2002) afirma que os gestores escolares devem concentrar esforços para efetivar a proposta de educação inclusiva. Isso implica união de discursos referentes à democratização do ensino e aos princípios norteadores da gestão na escola.

Carvalho (2004, p. 29) aponta alguns dos caminhos para a construção da escola inclusiva: valorização profissional dos professores, aperfeiçoamento

das escolas e do pessoal docente, utilização dos professores das classes especiais, trabalho em equipe, adaptações curriculares.

Destacamos que não é apenas o gestor que apoia seus professores, mas esses também servem de apoio para a ação da equipe de gestão escolar. Adaptar a escola para garantir a educação inclusiva não se resume apenas a eliminar as barreiras arquitetônicas dos prédios escolares; é preciso ter um novo olhar para o currículo escolar, proporcionando a todos os alunos o acesso aos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

À gestão escolar cabe muito mais do que uma técnica, cabe incentivar a troca de idéias, a discussão, a observação, as comparações, os ensaios e os erros, é liderar com profissionalismo pedagógico. Cada escola tem sua própria personalidade, suas características, seus membros, seu clima, sua rede de relações. (TEZANI, 2004, p. 177)

Consideramos que a educação inclusiva necessita proporcionar, em suas práticas cotidianas, um clima organizacional favorável, que estimule o saber e a cultura, proporcionando aos alunos o desenvolvimento de conhecimentos técnicos, éticos, políticos, humanos, para que se tornem emancipados e autônomos. Acreditamos que isso só será possível se a gestão escolar for capaz de enfatizar os processos democráticos e participativos no cotidiano escolar. Há, portanto, a necessidade de promover uma mudança social e educacional, abandonando práticas individualizadoras e fomentando a ação coletiva.

Rodrigues (2006, p. 306) afirma ser um desafio ao exercício da profissão do diretor a proposta de educação inclusiva, pois este profissional não é técnico (para aplicar técnicas normalizadas e previamente conhecidas), funcionário (que executa funções enquadradas por uma cadeia hierárquica previamente definida). "A profissão de gestor escolar exige imensa versatilidade, dado que se lhe pede que aja com grande autonomia e seja capaz de delinear e desenvolver planos de intervenção com condições muito diferentes. Para desenvolver esta competência tão criativa também uma formação profissional".

A educação inclusiva só se efetivará nas unidades escolares, se medidas administrativas e pedagógicas forem adotadas pela equipe escolar, amparada pela opção política de construção de um sistema de educação inclusiva. A educação escolar será melhor quando possibilitar ao homem o desenvolvimento de sua capacidade crítica e reflexiva, garantindo sua autonomia e independência.

Portanto, concluímos que a atuação do gestor escolar tem grande valia na tarefa de construir uma escola para todos. A educação inclusiva exige adaptações que priorizem a formação dos recursos humanos, materiais e financeiros, juntamente com uma prática voltada para o pedagógico. Garantir, ratifi-

Thaís Cristina R. Tezani

camos, a eliminação das barreiras arquitetônicas, facilitar o transporte escolar e promover ações que facilitem a comunicação são algumas de suas funções. Assim, torna-se relevante o contato direto e constante com os pais e demais profissionais (internos e externos). Outro fator que deve ser ressaltado é a promoção das adaptações curriculares e os arranjos satisfatórios com apoio do especialista, proporcionando sua presença na sala de recursos.

### **A metodologia escolhida, os resultados e sua discussão**

Para André (1995, p. 59), os estudos qualitativos do tipo etnográfico destacam-se, pois permitem: "(a) o papel da teoria na construção das categorias; (b) a necessidade de se respeitar princípios da etnografia, como a relativização (centrar-se na perspectiva do outro) e o estranhamento (esforço deliberado de análise do familiar como se fosse estranho); (c) o desenvolvimento do trabalho de campo com apoio em observação planejada, e em instrumentos e registros bem elaborados". Rockwell (1989) caracteriza a pesquisa etnográfica como: a) a área de saber que estuda o outro na sua realidade social, no seu cotidiano; b) o produto do trabalho etnográfico é sempre uma descrição; c) há necessidade de prolongada permanência do pesquisador, em campo, observando as interações cotidianas; d) a interpretação dos dados está relacionada à construção de conhecimento sobre a realidade.

Em educação, para André (1995), são realizadas pesquisas do tipo etnográfico e estas possuem algumas características básicas: utilizam a observação participante e pressupõem um grau de interação entre o pesquisador e a situação a ser estudada; o pesquisador é o principal instrumento de coleta e análise dos dados; a ênfase está no processo; há a preocupação com o significado; envolvem trabalho de campo, havendo aproximação do pesquisador com as pessoas, as situações, os locais, os eventos; o período de tempo em que o pesquisador mergulha no campo de pesquisa varia de semanas, meses ou até anos, dependendo dos objetivos do trabalho; utilizam a descrição e indução; buscam a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias; utilizam um plano de trabalho aberto e flexível. A escola é o local onde os sujeitos protagonistas da pesquisa qualitativa do tipo etnográfico desempenham suas atividades. O pesquisador mergulha nesse cotidiano para a construção dos dados empíricos, mas precisa, ao mesmo tempo, continuar "de fora", isto é, enxergando com olhar de pesquisador, com estranhamento tudo o que ali acontece.

Com o uso da metodologia de observação participante, utilizamos como técnicas para o estudo de campo: observação direta e intensiva dos contextos escolares; conversas informais; entrevistas semiestruturadas; fotografias do espaço físico; análise dos documentos oficiais das escolas. Como instrumentos, utilizávamos em campo um caderno em que anotávamos o que considerávamos pertinente para o estudo *in loco*, ou seja, assim que o fato ocorria era registrado no caderno, como se fosse um rascunho. Depois que saíamos do contexto, descrevíamos, com a ajuda dos registros, em um gravador digital, os detalhes do que observamos e dos fatos ocorridos. Para as entrevistas



semiestruturadas, utilizamos o gravador digital, com a autorização dos participantes, depois as entrevistas foram processadas e arquivadas em formato MP3. O estudo dos documentos oficiais das escolas foi realizado por meio de leitura dos mesmos e gravação no gravador digital.

Na primeira fase da pesquisa, foi realizado o estudo da literatura e ajuste do projeto de pesquisa para apresentação à Secretaria Municipal de Educação e às escolas. Posteriormente, nasceram as categorias iniciais de análise, as perguntas e os questionamentos que dirigiram a coleta de dados sobre gestão escolar e a educação inclusiva; organização e gestão do trabalho escolar; os mecanismos de ação coletiva; autonomia, participação e descentralização; planejamento e projeto político-pedagógico; avaliação das escolas e qualidade do ensino; gestão e relações de poder no cotidiano escolar; condições de trabalho e condicionantes institucionais, político-sociais e ideológicos; prática administrativa e pedagógica cotidiana do gestor escolar e construção da escola inclusiva: seus saberes e fazeres.

A segunda fase foi a do trabalho de campo propriamente dito, que envolveu a observação direta e intensiva e as estratégias que captaram as opiniões e representações dos atores sociais. Nesta fase, não tínhamos hipóteses rígidas, ficávamos atentos ao surgimento de pistas que poderiam conduzir a novas formulações, novas perspectivas de análise. Sabemos que nessa fase do processo de pesquisa nossa experiência pessoal enquanto pesquisadores é essencial. Portanto, a descoberta de novas categorias, novas formas de interpretação do objeto pesquisado dependem de sensibilidade, abertura e flexibilidade. É aqui o momento de fazermos as mediações entre a teoria e a experiência vivida em campo, de dialogarmos com os referenciais de apoio, de revermos princípios e procedimentos e fazermos ajustes.

A terceira fase do trabalho de pesquisa foi a da sistematização dos dados e sua apresentação em forma de relatório. Isso nos levou a dialogar com a teoria e com os dados, num movimento de vaivém que envolveu rearranjos, recomposições, abstrações e que culminou em nova estruturação do real. Destacamos algumas das categorias estudadas nas escolas.

Diante do exposto pelas diretoras no quadro 1, refletiremos sobre a real concepção que se tem de democracia na escola, uma vez que presenciámos vários conflitos nas escolas Beta e Gama, em virtude das imposições da gestão escolar não democrática. A democracia no cotidiano escolar é um processo, uma conquista que só se efetivará quando os atores tomarem consciência de sua importância para o trabalho pedagógico. O trabalho escolar é reflexo do sistema de ensino em que está inserido, pois, conforme ressaltamos, seguimos atualmente um modelo verticalizado, o que proporciona maior distância entre representantes e representados (LIBÂNEO, 2001).

Thaís Cristina R. Tezani

<b>Escola Alfa</b>	"Aqui na escola tudo é democrático. Os professores podem dar sua opinião sobre os projetos, as festas, as comemorações. Isso acontece nas reuniões pedagógicas".
<b>Escola Beta</b>	"A escola é democrática por dar liberdade aos professores ao desenvolverem a sua prática (...). Ouvimos o que todos querem e aí eu e a minha vice decidimos o que fazer".
<b>Escola Gama</b>	"Somos uma escola democrática, onde respeitamos todos (...). Mas, quem decide o que vamos fazer sou eu".

Quadro 1 – Síntese das respostas obtidas por meio de entrevistas com as diretoras sobre gestão e organização do trabalho escolar.

Destarte, vemos que há necessidade de integração entre as dimensões política e pedagógica, para que a promoção da qualidade na educação realmente ocorra, calcada numa visão global da escola enquanto instituição social. A prática da gestão escolar envolve, portanto, autoridade intelectual traduzida como capacidade conceitual; capacidade de compartilhar poder (política); capacidade de liderar e orientar-se por liderança (social) e capacidade de produzir resultados e monitorá-los (técnica).

<b>Escola Alfa</b>	"Nossa autonomia é relativa, pois não somos sistema e dependemos das determinações do Estado. Se fosse sistema, aí sim, teríamos autonomia para agir de acordo com os nossos interesses".
<b>Escola Beta</b>	"A escola tem autonomia financeira. Mas, fica só nisso. Não somos sistema e dependemos dos outros. Nossa autonomia não é completa".
<b>Escola Gama</b>	"Temos autonomia relativa. A lei fala da autonomia, mas ficamos nas mãos do Estado e da SME o tempo todo. Parece que a autonomia fica só no papel".

Quadro 2 – Síntese das respostas obtidas por meio de entrevistas com as diretoras sobre autonomia.

Diante das falas das diretoras entrevistadas (Quadro 2), percebemos que elas esperam que a autonomia venha das instâncias superiores por meio de determinações e criação do sistema municipal de educação. Entretanto, ressaltamos que a autonomia não se constrói com regras e normas que limitam os aspectos operacionais a serem seguidos pela escola. O processo de construção da autonomia é guiado por princípios e estratégias democráticas e participativas. Para se instalar no cotidiano escolar, necessita que condições estejam de acordo com as especificidades locais de cada instituição escolar, a fim de poder delinear suas ações, respeitando os princípios estabelecidos pelo

sistema de ensino a que pertence. Barroso (2003) afirma que a gestão escolar que se compromete com a construção da autonomia possui algumas características: legitimidade, participação, liderança, qualificação e flexibilidade.

<b>Escola Alfa</b>	A participação é limitada. Professores participam das discussões sobre elaboração de projetos. Alunos não participam da elaboração dos projetos, apenas na execução. Não há espaço coletivo para discussão.
<b>Escola Beta</b>	A participação é nula. Não há espaço para discussão. Os professores não são consultados. Os alunos não participam das decisões. Tudo é centralizado nas mãos da diretora e da coordenadora pedagógica.
<b>Escola Gama</b>	Não há espaço para participação, seja dos alunos, professores e funcionários. A centralização impera sobre os processos de tomada de decisões. O poder centraliza-se nas mãos da diretora.

Quadro 3 – Síntese das respostas obtidas por meio de entrevistas com as diretoras sobre participação.

A participação – uma conquista que ainda não alcançamos efetivamente – é um processo inerente à gestão escolar e educacional que se constrói concretamente no próprio cotidiano do fazer e saber escolares. Os mecanismos de participação colegiada, nas escolas, são classificados como as formas ou maneiras que os segmentos sociais – envolvidos nas comunidades escolares e locais – possuem de participar ativamente da escola por meio da discussão (Quadro 3). Essa intervenção participativa pode ocorrer de diversas maneiras, o que depende de como os sistemas e as escolas vão definir e gerir suas ações político-pedagógicas. A participação consciente é o caminho para a construção da autonomia. Somente por meio da prática participativa consciente é possível superar a prática individualista de exercício do poder e proporcionar a construção de competências sociopolíticas. (PARO, 2005)

<b>Escola Alfa</b>	"Não temos descentralização porque não somos sistema (...). E na escola isso é refletido porque ficamos presos às determinações de fora".
<b>Escola Beta</b>	"A descentralização não existe. Não somos sistema, dependemos dos outros e das suas vontades".
<b>Escola Gama</b>	"A descentralização existe só quando temos problemas. Não temos condições de ser sistema por isso não temos descentralização".

Quadro 4 – Síntese das respostas obtidas por meio de entrevistas com as diretoras sobre descentralização.

Thaís Cristina R. Tezani

Na escola, a descentralização e a democratização esbarram, na maioria das vezes, na estrutura de poder existente (Quadro 4). Para que a descentralização e a democratização ocorram, no cotidiano escolar, faz-se pertinente que haja um sistema de relacionamento que possibilite a participação e contribuição de todos. (LIMA, 1995)

### Considerações finais

A opção metodológica nos permitiu desvelar nuances do cotidiano escolar nunca antes imaginada. Assim, a realidade foi focada por inteiro em sua multidimensionalidade, de maneira a vislumbrar o maior número possível de análises e interpretações das práticas e dos mecanismos existentes nas instituições e que extrapolam o nível da organização formal definido pelos documentos oficiais. Diante disso, com a pesquisa de campo, pudemos levantar questionamentos que emergiram e se multiplicaram em contato com a realidade.

Destacamos alguns pontos comuns nas três escolas, relacionados à temática da pesquisa:

Inexistência de projeto político pedagógico construído coletivamente; dificuldade no desenvolvimento de ações coordenadas e adaptadas às realidades existentes em cada unidade escolar; desarticulação entre os conteúdos, a metodologia e a avaliação; problemas de relacionamento interpessoal; professores mal remunerados com turnos de trabalho em escolas diferentes.

Diante desses pontos comuns, consideramos ser necessário que a gestão das escolas proporcione espaços para que os profissionais sintam-se confortáveis para inovar e que se satisfaçam com a realização de um trabalho de qualidade. Só (re)pensando e (re)construindo podemos conceber uma dimensão coletiva do trabalho pedagógico. Acreditamos que somente os profissionais da educação podem modificar o processo de ensino e aprendizagem com força e determinação. A possibilidade de efetiva mudança na atual situação é a elaboração coletiva de um projeto construído por todos, que explicita as vontades e as possibilidades de inovação.

Outro aspecto que merece destaque é o abismo existente entre a fala e a postura em relação ao paradigma vivenciado frente ao aluno com deficiência no contexto do ensino regular. Esta postura explicitou os valores e os princípios acumulados ao longo do decorrer da história de vida e profissional de cada diretora.

Destacamos que a situação real das escolas estudadas era que elas viviam fortes contradições, que resultavam na existência de um enorme fosso entre o discurso político que pregavam e a prática pedagógica cotidiana que realizavam. Diante da proposta de educação inclusiva, os profissionais das escolas adotavam condutas visivelmente contrárias a ela, pois rejeitavam refle-

xões, justificavam que sempre fizeram daquela forma e não havia necessidade de mudança e outros se diziam abertos às mudanças, porém não concretizavam suas falas.

Sobre a Secretaria Municipal de Educação, consideramos que falta na rede municipal de ensino participação e comunicação com o conjunto de educadores que atua na educação básica, pois, em linhas gerais, a visão dos profissionais era de que os administradores que estavam à frente da Secretaria Municipal de Educação adotavam medidas expansionistas sem previsão dos recursos necessários para que a qualidade do trabalho fosse alcançada. Em outras palavras, para aqueles que estavam nas escolas, a Secretaria Municipal de Educação tentou implementar uma política educacional irresponsável.

A simples descentralização administrativa do poder, sem a reformulação das estruturas políticas, favorece as oligarquias locais que sempre tiveram acesso à participação nas decisões políticas e não têm qualquer interesse em descentralizar o poder local.

Portanto, defendemos que a gestão escolar é uma das responsáveis pela construção da escola inclusiva, mas um sistema municipal de educação inclusiva, no contexto estudado, só se efetivará se for investido em capital humano. Os servidores municipais padecem com a precarização das suas remunerações e se faz necessário recuperá-las de maneira gradual e responsiva. Vencer o ceticismo que tem caracterizado os profissionais da educação pública, como consequência da sua longa exclusão e marginalização das decisões sobre sua área de atividade, e motivá-los a participar da tarefa de recuperar a escola pública por meio da participação e da responsabilidade. Acrescentar dentro da jornada de trabalho dos professores recém-chegados horas destinadas à preparação das aulas, correção de atividades, aperfeiçoamento docente. Concentrar o trabalho dos professores em menor número de escolas para que seja diminuído o ônus da locomoção. Criar condições para que professores não sejam obrigados a lecionar disciplinas diversas sem formação específica.

### Referências

- AKASHI, L. T.; DAKUZAKU, R. Y. Pessoas com deficiência: direitos e deveres. In: FELICIDADE, Norma (Org.). **Caminhos da cidadania**: um percurso universitário em prol dos direitos humanos. São Carlos: EDUFSCar, 2001. p. 29-50.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ARANHA, M. S. F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia**, n. 2, p. 63-70, 1995.
- \_\_\_\_\_. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Educação especial**: temas atuais. Marília: UNESP, 2001.

Thaís Cristina R. Tezani

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 11-32.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. VII, n. 3, p. 7-19, 1995.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação – Imprensa Oficial, 1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Adaptações Curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades especiais. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parecer n. 17, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, na Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Versão preliminar, 2007.

\_\_\_\_\_. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2000.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2004.

CARNEIRO, R. U. C. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil**. 174 p. Tese (Doutorado em Educação Especial)– Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. de C. M. Retrospectiva e perspectiva da educação especial no Brasil. **Teoria e Prática da Educação**, p. 19-27, nov. 1999.

GONZÁLES, R. C. Bases pedagógicas de la educación especial: manual para la formación inicial del profesorado. Biblioteca Nueva: Madrid, 2003.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIMA, L. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 1995.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: histórias e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. **Bases históricas da Educação Especial no Brasil e a perspectiva da Educação Inclusiva.** (texto produzido para a disciplina Educação Especial no Brasil-UFSCar) – mimeo, 2000.

\_\_\_\_\_. Perspectivas para a construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. F. (Org.). **Escola inclusiva.** São Carlos: EDUFSCar, 2002. p. 61-86.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2005.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental:** da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.

PRIETO, R. G. Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil. In: In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. F. (Org.). **Escola inclusiva.** São Carlos: EDUFSCar, 2002. p. 45-60.

ROCKWELL, E. Perspectiva de la investigación cualitativa sobre la práctica docente. **Revista DIDAC,** n. 12, p. 22-25, 1989.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-318.

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

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo,** Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago. 2005.

SILVA Jr. C. A. **A escola pública como local de trabalho.** São Paulo: Cortez, 1993.

TEZANI, T. C. R. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva:** a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão. 107 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

#### **Correspondência**

**Thais Cristina Rodrigues Tezani** – Faculdade de Ciências – Departamento de Educação – Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, n. 14-01, Bairro Vargem Limpa, Bauru SP, CEP 17033-360.

*E-mail:* thaistezani@yahoo.com.br

Recebido em 25 de fevereiro de 2010.

Aprovado em 28 de maio de 2010.