

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UFC**

**A GESTÃO PARA A INCLUSÃO:
UMA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA NO MEIO ESCOLAR**

SELENE MARIA PENAFORTE SILVEIRA

FORTALEZA

JANEIRO 2009

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UFC**

**A GESTÃO PARA A INCLUSÃO:
UMA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA NO MEIO ESCOLAR**

SELENE MARIA PENAFORTE SILVEIRA

Tese apresentada para a defesa de doutorado como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação – Linha de pesquisa Desenvolvimento, linguagem e educação da criança, na área de concentração – Escola e educação inclusiva.

Orientadora: Profa. Rita Vieira de Figueiredo (PhD)

**Fortaleza
Janeiro 2009**

“Lecturis salutem”

Ficha Catalográfica elaborada por
Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593
tregina@ufc.br

Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

S591g

Silveira, Selene Maria Penaforte.

A gestão para a inclusão [manuscrito] : uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar / por Selene Maria Penaforte Silveira. – 2008.

277 f. : il. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza (CE), 13/01/2009.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Rita Vieira de Figueiredo.

Inclui bibliografia.

1- EDUCAÇÃO INCLUSIVA – FORTALEZA(CE).2-ESCOLAS PÚBLICAS – ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO – FORTALEZA(CE). 3-PROFESSORES – PARTICIPAÇÃO NA ADMINISTRAÇÃO. 4- DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO. I-Figueiredo, Rita Vieira de, orientador. II.Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação. III-Título.

CDD(22ª ed.).9046098131

06/09

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UFC**

**A GESTÃO PARA A INCLUSÃO:
UMA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA NO MEIO ESCOLAR**

Autora: Selene Maria Penaforte Silveira

Orientadora: Prof^a Rita Vieira de Figueiredo (PhD)

Banca do Exame de Defesa

Prof^a. Sofia Lerche Vieira (Dra.)

Prof. Jacques Therrien (PhD)

Prof^a Vanda Magalhães Leitão (Dra.)

Prof. Jean Robert Poulin(PhD)

Prof^a Rita Vieira de Figueiredo (PhD) (Presidente)

Fortaleza, janeiro 2009

SELENE MARIA PENAFORTE SILVEIRA

**A GESTÃO PARA A INCLUSÃO:
UMA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA NO MEIO ESCOLAR**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação

Banca Examinadora

(Orientadora) Prof^a Rita Vieira de Figueiredo (PhD)

Prof^a. Sofia Lerche Vieira (Dra.)

Prof. Jacques Therrien (PhD)

Prof^a Vanda Magalhães Leitão (Dra.)

Prof. Jean Robert Poulin(PhD)

Fortaleza, janeiro 2009

DEDICATÓRIA

Aos meus queridos pais, Sílvio e Ceci, pelo incentivo e crença inabalável.

Ao Ricardo, companheiro de todas as horas, pelo apoio, compreensão e amor, fundamentais para a conquista deste título.

Aos meus amados filhos, Mariana e Diego.

A minhas irmãs, pelo amor, apoio e carinho infinito.

AGRADECIMENTOS

Ao diretor Wanderley Ventura, pela parceria, acolhimento e profissionalismo.

Aos alunos e todos os profissionais da Escola Isabel Ferreira, com os quais eu convivi. Sem eles esse trabalho não existiria.

Meu agradecimento especial e carinhoso para minha orientadora Rita Vieira, por seu trabalho, profissionalismo, apoio e exemplo na luta pela inclusão.

Às amigas Adriana Lima Verde, Bernadete Porto e Cristina Façanha, grandes incentivadoras e companheiras, pelos diversos momentos compartilhados.

À todos os companheiros da pesquisa Gestão da Aprendizagem na Diversidade, em especial Remi Laverne e Geny Lustosa, pelos momentos de aprendizagem e crescimento compartilhados durante essa construção.

Ao professor Jean Robert Poulin, pelas valiosas contribuições teórico-metodológicas, fundamentais para o rumo dessa pesquisa.

A professora Marta Anadon, pelas importantes reflexões e contribuições, especialmente na organização metodológica desse trabalho.

Aos meus alunos de ontem, de hoje e de amanhã, cujos progressos persigo com alegria e satisfação. A vocês, ofereço, nesse trabalho, a possibilidade de uma escola e um mundo mais justo e equânime.

À Faculdade 7 de Setembro pelo apoio e incentivo, em especial ao vice-diretor Adelmir Jucá, pela confiança.

À Prefeitura Municipal de Fortaleza, que me possibilitou a participação nesse doutorado.

À CAPES, que através do projeto PROESP, financiou esta pesquisa.

À todos, meu eterno agradecimento!!!

*Tolerar a existência do outro,
E permitir que ele seja diferente,
Ainda é muito pouco.*

*Quando se tolera,
Apenas se concede
E essa não é uma relação de igualdade,
Mas de superioridade de um sobre o outro.
Deveríamos criar uma relação entre as pessoas,
Da qual estivessem excluídas
A tolerância e a intolerância.
(José Saramago)*

SILVEIRA, S. M. P. **A gestão para a inclusão: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar.** Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2009.

RESUMO

As demandas educacionais atuais apontam para a necessidade de mudanças na escola para o atendimento aos alunos, levando em conta suas singularidades e necessidades individuais. Para essas mudanças, o papel do diretor é identificado como fundamental na constituição de escolas inclusivas requerendo novas habilidades, conhecimentos e formação que atenda o desafio de gerir essas escolas. Este trabalho se constituiu em uma experiência de pesquisa desenvolvida em parceria com uma escola, buscando construir elementos de referência para a organização e gestão da escola na diversidade. Para a realização desse estudo, empreendemos uma revisão bibliográfica contemplando eixos teóricos e pesquisas realizadas acerca da discussão sobre a escola, a inclusão e as novas formas de organização frente à diferença e a diversidade além dos estudos que discutem sobre a cultura, educação e diferença e os pressupostos implicados na teoria da mudança e nos fundamentos de uma gestão para a escola inclusiva. A pesquisa teve por objetivo desenvolver, em parceria com uma escola pública municipal, uma experiência de intervenção que considerasse a gestão da aprendizagem na diversidade, tendo como ponto de partida a constituição de uma gestão co-participativa. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação colaborativa que se caracteriza pelo compartilhamento do saber na qual todos os participantes do processo, juntos, promovem ações para transformar uma situação inicial num estado desejado. O estudo teve duração de dois anos e meio e os resultados mostraram que a gestão compartilhada é benéfica à constituição da escola inclusiva sendo fundamental que os membros da escola aprendam a trabalhar junto e busquem, cada vez mais, o aperfeiçoamento de práticas de colaboração. Na escola pesquisada, consideramos como ponto fundamental para a mudança na gestão, à forma como foi desenvolvido o acompanhamento das ações cotidianas. Esse acompanhamento permitiu o avanço em alguns pontos que destacamos na seqüência: a interiorização da cultura de cooperação entre a gestão da escola e os professores, especialmente aqueles que foram acompanhados por membros da pesquisa Gestão da Aprendizagem na Diversidade; a criação da cultura do acolhimento a todos os alunos por parte da gestão da escola; a reorganização das ações de planejamento; reforço das ações no âmbito da gestão participativa; investimento na diversificação dos equipamentos pedagógicos e na infra-estrutura da escola; a sistematização das ações da direção através da partilha e reciprocidade na tomada de decisões; e investimento na formação dos professores e membros a equipe de gestão. As mudanças acontecidas ao longo da pesquisa nos impulsionam a dizer que o modelo de administração adotado na escola não foi suficiente para provocar a mudança da cultura pedagógica tradicional ainda prevalente. As transformações ocorridas não romperam totalmente com os padrões de ensino homogêneos e nem garantiram e corresponderam a um movimento efetivo na constituição de uma identidade inclusiva própria bem como na melhoria dos padrões de ensino ao alcance de todos os alunos.

Palavras chaves: Gestão Escolar, Educação Inclusiva, Pesquisa Colaborativa

ABSTRACT

The recent educational demands point to the need of change in schools concerning the care of students, taking into account their individual needs and singularities. Regarding this change, the role of the principal is identified as a fundamental role in the upcoming of inclusive schools, requiring new abilities, knowledge and development in order to face the challenge of managing those schools. This work encompasses a research experience developed throughout a partnership with a school, striving to build up elements of reference to the management of the school regarding the diversity issue. In order to accomplish this study we have done a comprehensive bibliographical account involving theoretical axis and researches on the themes of school, inclusion and the new kinds of school organization facing diversity. Moreover, studies on culture, diversity, difference, and the principles implied in change theory and the foundations of management towards an inclusive school were added in the bibliographical research. The research itself aimed to develop, in partnership with a city public school, an intervention program considering the school management regarding diversity issues, having as a starting point the constitution of a co-participative management. The methodology used was the collaborative action-research which is featured by the sharing of the knowledge among all participants of the process, so that, together, they can change an initial situation into a better one. The study lasted two years and a half and the results showed that a shared management may be beneficial to the constitution of an inclusive school. It is fundamental, though, that the school members learn to work together and seek, increasingly, the improvement of collaborative practices. In the specific school researched, we have considered as a key issue, the changing of management practices, specifically the way the guidance of daily actions was developed. This guidance allowed the improvement of some changing issues: the introduction of a collaborative action between the coordination and the teachers, mainly those teachers who were coached by members of the research "Learning Management in Diversity" team; the reorganization of planning actions; the reinforcement of actions in the issue of participative management; investment in the diversification of pedagogical equipment and in school facilities; the systematization of the actions of the director's board throughout the sharing of the decision taking process; and the investment in the development of teachers and coordinators. The changes occurred along the research process lead us to say that the management model adopted in the school did not suffice the need for change from a traditional cultural pedagogical practice still prevalent. The changes occurred did not diverge from homogenous teaching practice neither guaranteed nor corresponded with a model that moved towards the constitution of an inclusive identity that devised the improvement of teaching patterns offered to the students.

Key words: Management Schools, Inclusive Education, Collaborative Research

RESUME

Les demandes éducatives actuelles témoignent de la nécessité de changements dans l'école en matière de prise en compte des singularités et des besoins individuels des élèves. Dans cette perspective, le rôle du directeur apparaît fondamental dans la construction de ces écoles inclusives qui requièrent de nouvelles compétences, connaissances et une formation à la hauteur du défi que constitue la gestion de tels établissements. Ce travail s'est constitué autour d'une expérience de recherche développée en partenariat avec une école, dans le but de d'élaborer des éléments de référence pour l'organisation et la gestion de l'école dans sa diversité. Pour la réalisation de cette étude, nous avons entrepris une révision de littérature prenant en considération les axes théoriques et les diverses recherches réalisées autour de l'école, de l'inclusion et des nouvelles formes d'organisation à mettre en oeuvre face à la différence et à la diversité, ainsi que les travaux qui s'intéressent à la culture, à l'éducation, à la différence et aux présupposés impliqués dans la théorie du changement et dans les fondements d'une gestion dédiée à l'école inclusive. Cette étude avait pour objectif de développer, en partenariat avec une école publique municipale, un programme d'intervention qui s'intéresse à la gestion de l'apprentissage dans la diversité, en ayant comme perspective de départ la constitution d'une gestion co-participative. La méthodologie adoptée a été celle de la recherche-action collaborative qui se caractérise par le partage d'un savoir dans lequel l'ensemble des participants à ce processus promeuvent des actions susceptibles de transformer une situation initiale en un état désiré. Les résultats de cette recherche, qui a duré 2 ans et demi, montrent que la gestion partagée peut être bénéfique à la constitution d'une école inclusive dans la mesure où les membres de l'école apprennent à travailler ensemble et recherchent, chaque fois plus, le perfectionnement des pratiques de collaboration. Dans l'école étudiée, nous considérons comme fondamental pour le changement dans la gestion la manière dont s'est développé l'accompagnement des activités quotidiennes. Celui-ci a permis une avancée dans les domaines de changement suivants : l'intériorisation d'une culture de coopération entre l'équipe de gestion de l'école et les professeurs, notamment ceux qui ont été accompagnés par les membres de la recherche "Gestion de l'Apprentissage dans la Diversité" ; la création d'une culture d'accueil de tous les élèves de la part des gestionnaires de l'école ; la réorganisation des activités de planification ; le renforcement des actions dans une perspective de gestion participative ; l'investissement dans la diversification des équipements pédagogiques ainsi que dans l'infrastructure de l'école ; la systématisation des actions de la direction par le biais du partage et de la réciprocité dans la prise de décision ; l'investissement dans la formation des professeurs et des membres de l'équipe de direction. Les changements advenus au long de la recherche nous ont poussé à dire que le modèle d'administration adopté dans l'école n'a pas été suffisant pour provoquer une transformation de la culture pédagogique traditionnelle encore bien prégnante. Les transformations opérées n'ont pas totalement rompu avec les schèmes de l'enseignement homogène ni n'ont garanti et correspondu à une mobilisation effective dans la constitution d'une identité inclusive propre ainsi que dans l'avancement de modèles d'enseignement visant à prendre en compte tous les élèves.

Mot Clé : gestion scolaire, éducation inclusive, recherche collaborative

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1	Discrepância de Resultados entre as Instâncias de Avaliação no ano de 2006	217
Tabela 2	Discrepância de Resultados entre as Instâncias de Avaliação no ano de 2007	219
Tabela 3	Discrepância de Resultados entre as Instâncias de Avaliação no ano de 2006	227
Tabela 4	Discrepância de Resultados entre as Instâncias de Avaliação no ano de 2007	219
Tabela 5	Discrepância de Resultados entre as Instâncias de Avaliação no ano de 2006	237
Tabela 6	Discrepância de Resultados entre as Instâncias de Avaliação no ano de 2007	240
Tabela 7	Valores Centrais Obtidos nas Instâncias Avaliativas em 2006 e 2007	244
Gráfico 1	Evolução da Autoavaliação dos Gestores 2006-2007	220
Gráfico 2	Evolução da Avaliação Externa 2006-2007	220
Gráfico 3	Comparação entre Autoavaliação dos Gestores e Avaliação Externa 2006	221
Gráfico 4	Comparação entre Autoavaliação dos Gestores e Avaliação Externa 2007	221
Gráfico 5	Evolução da Autoavaliação dos Gestores 2006-2007	230
Gráfico 6	Evolução da Avaliação Externa 2006-2007	230
Gráfico 7	Comparação entre Autoavaliação dos Gestores e Avaliação Externa 2006	231
Gráfico 8	Comparação entre Autoavaliação dos Gestores e Avaliação Externa 2007	231
Gráfico 9	Evolução da Autoavaliação dos Gestores 2006-2007	240
Gráfico 10	Evolução da Avaliação Externa 2006-2007	241
Gráfico 11	Comparação entre Autoavaliação dos Gestores e Avaliação Externa 2006	241
Gráfico 12	Comparação entre Autoavaliação dos Gestores e Avaliação Externa 2007	242

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Fatores de eficácia escolar relacionados na pesquisa internacional	51
Quadro 2	Identificação de alunos incluídos por nível escolar e turno, segundo dados das professoras	122
Quadro 3	Identificação dos Professores	127
Quadro 4	Descrição dos temas e objetivos de cada encontro	135

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. ATENÇÃO À DIVERSIDADE: CAMINHO ABERTO PARA UMA NOVA ESCOLA	26
1.1 Educação e diversidade	26
1.2 Integração e inclusão: ainda essa discussão?	32
1.3 Cultura, educação e diferença	42
1.4. Escola e qualidade	48
2. GESTÃO PARTICIPATIVA E ESCOLA INCLUSIVA	58
2.1 Da administração escolar à gestão compartilhada	58
2.2. Educação inclusiva, legislação e gestão escolar – caminhos possíveis	63
2.4 Os desafios e a formação do gestor escolar para a escola inclusiva	74
3. EDUCAÇÃO E MUDANÇA	83
3.1 Discutindo mudança	83
3.2 Inovação, reforma e educação	87
3.3 Mudança, inovação e desenvolvimento profissional	92
3.4 Gestão, mudança e desenvolvimento da cultura colaborativa	101
4 QUADRO METODOLÓGICO	109
4.1 Contextualização da pesquisa	115
4.2 A fase exploratória	116
4.3 Campo de pesquisa - a escola selecionada	121
4.4 Sujeitos participantes da pesquisa	126
4.5 Procedimentos de pesquisa	128
4.6 Acompanhamento na escola	139
5. A ORGANIZAÇÃO E A GESTÃO DA ESCOLA PARA A INCLUSÃO	147
5.1 A inclusão na escola: enfrentando os desafios	148
5.2 A reorganização da escola	158
5.3 As resistências dos professores	167
5.4 Os primeiros avanços e ações: a busca de competências de base	170
5.5 Um novo cenário é possível	173
5.6 A autonomia da escola: um processo em permanente construção	181

5.7 A ausência de um projeto político-pedagógico ativo	185
5.8 A criação e organização do novo espaço escolar	188
5.9 A Inclusão e o Desenvolvimento Profissional	192
5.10 A sistematização das ações de planejamento	201
5.11 Alunos: prioridade da gestão	208
5.12 As competências da gestão para a inclusão: uma visão partilhada	214
CONCLUSÃO	250
REFERÊNCIAS	260
APÊNDICES	274

INTRODUÇÃO

Nenhum de nós (...) conduz de fato a vida que lhe é imposta, ou o destino que lhe é dado; todos somos igualmente derivados de não sei quê, sombras de gestos feitos por outrem, efeitos encarnados, conseqüências que sentem.

Fernando Pessoa

INTRODUÇÃO

A temática deste estudo vincula-se a um projeto mais amplo, que envolve uma pesquisa-ação, intitulado “Gestão da Aprendizagem na Diversidade - GAD”¹. Esse tema originou-se ainda na nossa trajetória profissional na rede pública municipal em Fortaleza-Ce. Essa experiência, ao longo de 18 anos, é marcada pela preocupação acerca da escolarização dos excluídos numa atuação para a formação de professores da escola pública e na vivência acadêmica junto aos alunos do curso de Pedagogia em formação inicial. Essas vivências nos levaram a inquietações diversas sobre os caminhos que a escola deverá percorrer, de modo a permitir o desenvolvimento de novas formas de considerarem a aprendizagem que valorizem a diferença. Sendo assim, pretendemos nesta investigação, estudar a gestão da aprendizagem escolar, delineando os desafios para o atendimento à diversidade.

A preocupação com esse tema evidenciou-se durante a pesquisa de mestrado que finalizamos no ano de 2000. Nessa investigação buscávamos compreender o papel das salas de apoio pedagógico² na inclusão escolar. Os resultados desse estudo apontaram a existência de mudanças na escola que colaboraram com o acesso e permanência dos alunos no espaço escolar. Essas mudanças, no entanto, não foram suficientes para garantir, aos alunos com dificuldades de aprendizagem e deficiências, o atendimento às suas necessidades pedagógicas nem permitir o acesso ao saber sistematizado. Constatamos ainda, semelhantes resultados em outras pesquisas (CASTRO, 1997; DÉROULÈDE, 2002; LUSTOSA, 2002), indicando que as transformações esperadas não ocorreram efetivamente, em razão da permanência dos valores e práticas da escola tradicional

¹ Projeto de pesquisa aprovado e financiado pela CAPES, coordenado pela professora doutora Rita Vieira de Figueiredo, da Universidade Federal do Ceará, tendo como objetivo construir, em parceria com uma escola pública, uma proposta de educação inclusiva, levando em conta três grandes eixos: gestão e organização da escola para a diversidade, práticas pedagógicas e gestão da sala de aula e leitura e escrita de alunos com deficiência. Cada um desses eixos está vinculado a um projeto de tese orientado pela coordenadora do projeto, sendo o nosso eixo voltado para a gestão e organização da escola para a diversidade.

² Salas criadas na rede municipal de ensino de Fortaleza com o objetivo de atender alunos com dificuldades de aprendizagem e deficiências incluídos na sala de aula regular. O atendimento era realizado em horário diferente do período da sala de aula, em pequenos grupos, duas ou três vezes por semana.

que norteiam o trabalho educativo com suporte em modelos idealizados e padronizados de aluno ideal.

No Brasil, muitos estudos (ALMEIDA, 2003; MARQUES, 2000; SILVEIRA, 2000; CASTRO, 1997) proporcionam discussões sobre educação inclusiva, apontando para uma escola que atenda as diferenças. Essas pesquisas apontam avanços no que se refere ao acesso de pessoas com deficiências ao ensino regular. Há inclusive avanços em formulação de políticas governamentais. Ressaltamos esses avanços legais com o advento da Constituição Federal, que garante expressamente o direito à igualdade, tratando no artigo 205 e seguintes o direito de TODOS à educação. Mesmo regulamentada em lei e difundida em discursos oficiais, a idéia da escola inclusiva ainda está longe de se expandir em práticas educativas no interior dos sistemas de ensino.

ESCOLA PARA TODOS é um princípio preconizado em vários encontros e documentos internacionais: a Convenção dos Direitos das Nações Unidas (1989); a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em Jomtien-Tailândia (1998), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção de Guatemala (1999). Todavia, a conquista de ampliação dos direitos sociais e humanos, com base nas leis, desacompanhadas de mudanças socioculturais mais profundas, não assegura a implementação de ações necessárias à existência de uma sociedade equânime.

Apesar de todos esses movimentos, a permanência e a efetiva aprendizagem de alunos considerados *diferentes* ainda constituem graves problemas sociais. Verifica-se que a maioria das escolas públicas ainda não ultrapassou a barreira dos discursos. Em decorrência desse fenômeno, ainda fica de fora da escola uma parcela considerável de alunos, enquanto outra é excluída, por não se beneficiar de um ensino de qualidade. Pergunta-nos Mittler, (2003: 24): *é possível trabalhar em direção a um sistema educacional mais inclusivo quando milhões de alunos são excluídos das escolas a cada ano porque eles têm um comportamento inaceitável?*

Em razão desse quadro, é possível considerar que o debate sobre inclusão alertou a escola tradicional para a diversidade, já sendo esse fenômeno um progresso da constituição de uma escola aberta a essa perspectiva.

As tensões do nosso tempo, resultado do longo processo que instaurou a civilização técnico-científica, levam a profundas transformações que estimulam significativas reformulações teóricas. Os estudos sobre inclusão, que anteriormente se detinham sobre as formas de inserir o aluno com deficiência na escola, hoje caminham a passos largos, quando podemos considerar que houve, até, um redimensionamento nesse conceito. A discussão aponta para a necessidade de uma escola que transpõe a inclusão: uma escola para todos, indistintamente. Podemos nos perguntar até que ponto isso é possível, diante de uma sociedade que intensifica os conflitos e potencializa as desigualdades.

Autores contemporâneos das diversas nações do mundo ocidental como Alain Touraine (França), Jorge Larrosa (Espanha), Peter Mittler (Inglaterra), Stainback & Stainback, Poulin, (Canadá), Figueiredo, Mantoan e Candau (Brasil) são estudiosos proponentes de uma pedagogia que ultrapassa a inclusão das pessoas com deficiências, denunciando a escola como espaço de exclusão e anunciando sua potência como um *locus* privilegiado para a convivência e favorecimento da emergência da diversidade. Eles consideram diferentes possibilidades de organização, ante as novas exigências e configurações curriculares.

Essa discussão pode resultar em uma perspectiva produtiva e proveitosa para a teoria educacional, inclusão social e a feitura de projetos educacionais comprometidos com uma educação na qual todos os sujeitos possam se inserir numa proposta de ensino que prioriza, dentre outros valores, a comunicação, o diálogo, a cooperação em detrimento da competição e o individualismo, retomando para a escola o seu papel na perspectiva da cidadania.

Atentemos para o alerta de Kramer (2000:18),

São graves as conseqüências para a cidadania por não termos mais na escola pública todas as classes sociais e diferenças que existem no plano da vida social. Tal ausência coloca em risco o significado do compromisso da escola com a cultura e com o conhecimento científico, pois para aprender cidadania, é preciso que as diferenças socioeconômicas, étnicas e culturais convivam.

Desse modo, a conquista da cidadania é um elemento básico na escola, para o enfrentamento da injustiça, da desigualdade e consideração das diferenças.

A concepção teórica dos que defendem esse paradigma de escola traz importantes discussões sobre questões conceituais ligadas à diferença, à diversidade e à inclusão. Essas discussões contribuem na elucidação de caminhos para a consolidação de uma escola capaz de lidar com a complexidade relativa ao processo educativo, ligado, por exemplo, à complexidade do nosso tempo, do conhecimento, das relações entre pares e entre professor e aluno, enfim, entre todos os que constituem a escola socialmente. Esse paradigma, baseado nos princípios da igualdade de direitos, da equiparação de oportunidades e do exercício pleno da cidadania, tem no reconhecimento e no respeito à diversidade os elementos necessários para essa constituição.

Para Mantoan (2002:84), *as escolas para todos caracterizam-se por reconhecer e valorizar as diferenças, a heterogeneidade das turmas e a diversidade dos processos de construção coletiva e individual do conhecimento*. A fim de que a escola se torne de fato para todos, são necessárias transformações nas concepções de ensino que resultem em ações que privilegiem atenção à diversidade. Essa escola deve se preocupar especialmente com a intervenção sobre a instituição de ensino. Nesse sentido, não é o aluno que precisa ser mudado, mas sim o conceito homogeneizador que perpassa as concepções da escola tradicional (RODRIGUES, 2001). É necessário também ampliar a investigação sobre experiências inclusivas exitosas, tanto no Brasil como em outros países.

Para Torres (2001), a definição de políticas includentes e diferenciadas contribuirão sobremaneira na conquista dessa escola. A autora destaca a idéia de que

Assumir a diversidade implica uma virada profunda nos modos convencionais de pensar e fazer a educação, política e reforma educativa, tanto nacional como internacionalmente, tanto dentro como fora do sistema escolar. Significa distanciar-se da tendência usual de pensar e fazer a educação a partir de visões centralizadas e homogêneas para um país inteiro, para toda uma região ou até mesmo para os “países em desenvolvimento” ou do “Terceiro Mundo” em seu conjunto, e reconhecer o específico e o diverso. Implica assumir que cada país deverá definir políticas pensadas a partir da própria realidade, relevantes e apropriadas ao seu contexto, história, cultura, tradição educativa, e que levem em conta o nível de desenvolvimento de suas instituições. (...) Não se trata, então, de

construir sistemas uniformes, únicos, mas – precisamente em nome da igualdade – de propiciar modalidades e sistemas diferenciados, tão variados quanto os exigidos pelas populações, pelos grupos e pelas condições concretas (P.81).

Pensar na escola da diferença é refletir acerca de uma escola dirigida por si mesma, valorizando a qualidade das relações entre corpo docente e discente, tendo o seu funcionamento decidido por aqueles que ensinam e são ensinados. Essa escola deve assumir por missão, consolidar a capacidade e a vontade dos indivíduos de serem agentes e ensinar a cada um, reconhecendo no outro a mesma liberdade que em si mesmo, o mesmo direito à individuação (TOURAINÉ, 1998). O mesmo autor acrescenta ainda que, para os indivíduos se constituírem sujeitos, é necessário um esforço para ser agente, ou seja,

Para agir sobre seu ambiente e criar assim sua própria individuação, que chamo subjetivação a partir do momento em que se torna um objetivo positivamente valorizado. (...) É no extremo oposto de todo princípio universalista que é preciso procurar um princípio de igualdade, na vontade e no esforço de cada um para ser diferente de todos os outros e para criar sua própria vida particular. Este princípio de igualdade não tem, pois, conteúdo próprio (Idem, 1997:69-71).

Portanto, as formas pelas quais a cultura estabelece fronteiras e distingue a diferença são fundamentais para constituir a individuação. A diferença é aquilo que determina uma identidade da outra, estabelecendo distinções, manifestadas em forma de oposições.

No espaço escolar, os alunos estão freqüentemente em contato com as mais diversas formas de expressões dos diferentes grupos culturais. Nesse contexto, o foco da escola é a comunicação, valorizando *a capacidade de se exprimir, oralmente ou por escrito como também à habilidade de compreender as mensagens escritas ou orais*. (TOURAINÉ, 1998:333). A comunicação resulta da diversidade presente na escola, no interior das salas de aula, no seu entorno, nos diversos espaços sociais.

Entendemos que, de certa forma, é consenso hoje, pelo menos no discurso dos educadores, o reconhecimento das diferenças entre os alunos, porém,

a dificuldade é tratar pedagogicamente essas diferenças, buscando sentido no que for capaz de contribuir para que as pessoas se reconheçam com suporte nas características que proporcionam distinção e que delas fazem sujeitos singulares.

Para Kramer, (2000:19-20),

A experiência com a produção cultural contribui de maneira básica para formação de crianças, jovens e adultos, pois resgata trajetórias e relatos, provoca a discussão de valores e crenças, e a reflexão crítica da cultura que produzimos e que nos produz, além de suscitar o repensar do sentido da vida, da sociedade contemporânea e, nela, do papel de cada um de nós. Uma escola básica que se compromete com a cidadania e com a democracia precisa ter na formação cultural um de seus elementos básicos.

Nesse sentido, este estudo aponta para a necessidade de se pensar de que modo a escola, como espaço potencial de inclusão social, pode se organizar, possibilitando a aprendizagem numa ambiência de respeito à diversidade.

Para tanto, é necessário reflexionar acerca de quais bases organizar a gestão e a atuação pedagógica que rompem com o modelo atual de escola, historicamente autoritário e de princípios homogeneizadores. A escola hoje, da forma como organiza a gestão, não valoriza a diversidade nem contempla as diversas formas de aprendizagens dos sujeitos. Entendemos que a comunicação é base do diálogo, a cultura é o conteúdo deste diálogo e a escola deve ser um lugar privilegiado de comunicações interculturais.

Com origem no exposto, destacamos as questões que nortearam essa pesquisa:

- Quais os aspectos administrativos, pedagógicos e relacionais e quais são as políticas a se co-construírem com a gestão da escola para uma gestão da diversidade?
- Quais as dinâmicas de interação que se estabelecem do grupo gestor com os demais agentes da escola para transformar a escola que temos numa escola de feição inclusiva?

- Como a escola pode se organizar para a gestão da aprendizagem na diversidade, tendo como ponto de partida o respeito às diferenças?
- Quais as influências e o papel de cada segmento da escola no que concerne à gestão para a diversidade?
- Como se manifestam, na ação cotidiana da escola, no âmbito de um processo histórico de exclusão, a interpretação e a aceitação do outro nas suas diversas expressões?

Com suporte nesses questionamentos, é necessário refletir sobre a comunicação, o diálogo e a escuta, na busca de respostas para outras indagações apresentadas e que nos dispusemos a discutir: o que significa (teórica e praticamente) defender uma escola que tem como base o sujeito aprendiz e quais as repercussões também no sujeito que ensina e dirige essa escola? Que repercussões têm na prática pedagógica dos professores e gestores? Que comunicação é possível estabelecer para que sejam visualizadas práticas diferenciadas de comunicação, ensino e aprendizagem?

Com esteio nas indagações de pesquisa, apresentamos como objetivo central,

- Estudar, em parceria com a escola, o desenvolvimento de uma experiência que considere a gestão da aprendizagem na diversidade, tendo como ponto de partida a constituição de uma gestão co-participativa.

Com centro nesse objetivo geral e nas questões suscitadas, os objetivos específicos estão delineados na seqüência.

- Analisar, junto com a escola, dinâmicas de interação a serem estabelecidas entre o grupo gestor e os demais agentes da escola para transformar a escola que temos numa escola de perfil inclusivo;
- identificar quais os aspectos administrativos, pedagógicos e relacionais e quais as políticas a se co-construir na gestão da escola para atender a diversidade;

- elucidar, no âmbito escolar, que processos sociais de comunicação podem levar à adequação de um discurso que seja transformador, atendendo à diferença, mais do que à normatização.

A inclusão escolar vem sendo discutida, estudada e pesquisada na literatura nacional e internacional, conforme citado anteriormente, no entanto poucos estudos são encontrados relativos à gestão da escola para a inclusão (CARNEIRO, 2006, SOUZA, 2007). Considerando esse tema de significativa relevância é que pretendemos contribuir para a produção de conhecimento, à luz dos referenciais teóricos selecionados e da pesquisa empírica empreendida, apostando que essa discussão esclarece as questões em foco e poderão contribuir para as mudanças em nosso sistema educacional apontando para a consolidação da escola que atende a todos indistintamente.

Apresentação do trabalho

Para atender aos objetivos propostos por este estudo e responder as indagações apresentadas, dividimos o presente trabalho em seis capítulos assim organizados:

- Introdução, na qual situamos o nosso envolvimento acadêmico e profissional com o tema bem como apresentamos o problema, as questões e objetivos do trabalho.
- Revisão dos conceitos contemplando eixos teóricos e pesquisas realizadas acerca do tema em foco desta pesquisa. Essa parte do trabalho se divide em três capítulos. No primeiro discutimos sobre a escola e as novas formas de organização frente à diferença e à diversidade além de estudos que discutem cultura, educação e diferença e qualidade. No segundo apresentamos os pressupostos implicados discussão sobre gestão escolar e os possíveis caminhos na formação do gestor para a organização da escola inclusiva e por último apresentamos a teoria da mudança e os fundamentos de uma gestão para a escola inclusiva.
- Apresentação da pesquisa-ação, opção metodológica desse trabalho, apoiada no referencial de pesquisa colaborativa. Descrição dos procedimentos e instrumentos utilizados para coleta de dados, bem como

apresentação do contexto e dos sujeitos da pesquisa além das etapas de intervenções desenvolvidas.

- Apresentação e análise dos dados coletados no qual fazemos discussões e confrontos com base na fundamentação teórica.
- Considerações finais com destaque para os aspectos relevantes constatados bem como as contribuições, sugestões e indicações que o presente trabalho pode oferecer à área da educação especialmente a aspectos ligados a constituição, gestão e organização da escola inclusiva.

CAPÍTULO I

O princípio fundamental da escola inclusiva, que consiste que todas as pessoas devem aprender juntas, onde quer que seja possível, não importam quais dificuldades ou diferenças elas possam ter...

Declaração de Salamanca, 1994.

1. ATENÇÃO À DIVERSIDADE: CAMINHO ABERTO PARA UMA NOVA ESCOLA

A fundamentação teórica dessa tese consta de uma revisão bibliográfica contemplando eixos teóricos e pesquisas realizadas acerca da discussão sobre a escola e as novas formas de organização frente à inclusão, à diferença e à diversidade. É intenção também desse trabalho aliar-se aos estudos que discutem cultura, educação e diferença bem como os pressupostos implicados na teoria da mudança e nos fundamentos de uma gestão para a escola inclusiva.

1.1 Educação e diversidade

Historicamente, a escola tradicional desenvolveu práticas e disseminou valores que, até certo ponto, não considerando as diferenças entre os alunos, acabou por causar significativas situações de fracasso escolar, evasão, abandono, indisciplina e repetência, contribuindo, desse modo, para a criação de categorias marginalizadas.

Convém lembrar que, apesar de a diversidade sempre ter existido na escola, há a tendência permanente de negá-la, possivelmente em decorrência da busca, por grande parte dos educadores, da padronização e da homogeneização. Na verdade, o trabalho para a aceitação da diversidade sempre foi escamoteado ou visto como grave problema a ser dizimado mediante procedimentos de padronização. Com efeito, ao longo da história da educação, a diversidade é muito mais encarada como uma patologia servindo de forte argumento para justificar o fracasso escolar.

É necessário a escola ter um novo modo de operar que privilegie, em sua linguagem e práticas, nova visão para a diversidade, havida, ainda hoje, como problema dentro de projetos educacionais, via de regra homogeneizadores. Atualmente, um dos escopos das políticas e práticas educacionais progressistas é

compensar as desigualdades, especialmente as originadas pelas condições culturais e sociais adversas dos alunos.

Na perspectiva de Figueiredo (2002:69),

(...) Parece que, na tentativa de garantir a promoção da igualdade, a escola está confundindo diferenças com desigualdades. Aquelas são inerentes ao humano enquanto estas são socialmente produzidas. As diferenças enriquecem, ampliam, são desejáveis porque permitem a identificação/diferenciação, por conseguinte, contribuem para o crescimento. As desigualdades, ao contrário, produzem inferioridade.

A escola, por estar inserida numa sociedade excludente, tanto pode ser causa das desigualdades, como até acentuar algumas delas ocasionadas por limitações da própria escola em responder às necessidades de alguns alunos.

A busca por uma escola inclusiva é um movimento de enorme dimensão e de sentido irreversível, pois o novo, nesse momento, mais do que um “luxo ideológico”, é uma necessidade (MARQUES, 2001).

Nessa mesma linha de raciocínio, Cortesão (2001:54) expressa que:

A diversidade existe e acentua-se, num movimento que se impõe de forma cada vez mais evidente. Mas o que é preocupante é o fato desse fenômeno ocorrer cada vez mais num sistema educativo onde ainda subsistem formas mais ou menos acentuadas de recusa até da possibilidade da aceitação da diferença, de qualquer transgressão do que é considerado arbitrariamente como “normal”.

Em nossa cultura, existe um modelo considerado “normal” a guiar os comportamentos de todos os grupos. Geralmente, nela, essas normas, costumes e modos de proceder predominantes seguem a orientação dos grupos dominantes. Os indivíduos desviantes do modelo estabelecido socialmente carregam uma marca por possuírem atributos desqualificados socialmente. Esses atributos, via de regra, estão relacionados à vergonha, culpa, indignidade, favorecendo a criação rótulos e estigmas. A rejeição a esses grupos de pessoas estigmatizados não podem ser considerados só como reações egoístas ou violentas, mas entendidas como

resultados de um processo estruturado socialmente que contribui para classificar e desvalorizar as pessoas considerando-as como *anormais*. Para Goffman,

Um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. Ele possui um estigma, uma característica diferente da que havíamos previsto. (...) Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida (1988:14-15).

Aqueles que se aproximam positivamente das expectativas sociais e particulares, são chamados, no senso comum, de *normais*. Para Silva, *a normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas (2000: 83)*

As representações sobre normal e anormal resultam na estigmatização de pessoas, presente em todas as sociedades. Ela surge como um meio de afastar e segregar as minorias de diversas possibilidades de inserção social. Qualquer movimento em contrário não nos parece, contudo, tarefa fácil, em uma sociedade tão excludente como a nossa.

Cortesão (IBIDEM:53) acentua ainda que a diversidade *é ignorada, porque inquietante, porque desafiadora(...)* ignorá-la, *poderá constituir uma das mais fortes contribuições que a escola e o professor podem dar para o maciço insucesso escolar com que nos debatemos*. Portanto, a escola não pode mais se manter com a mesma organização, currículo e formas de atendimentos inalteradas, sob pena de acentuar cada vez mais o quadro das dificuldades, ou seja, permanecendo com ofertas educativas homogêneas a alunos com características diferenciadas.

Para que se criem possibilidades de modificar essa realidade, fazem-se necessárias discussões sobre a constituição da diferença no humano. Para Silva (2000), é preciso clareza sobre os mecanismos ou instituições ativamente envolvidos no reconhecimento da diversidade e que fixam as pessoas em determinadas

identidades culturais e as separam por meio da diferença cultural. Então, é preciso saber como a diversidade é socialmente compreendida e produzida. Na medida em que *a diversidade biológica pode ser um produto da natureza; o mesmo não se pode dizer da diversidade cultural* (idem, ibidem 2000:100), essa é resultado de um processo de criação social.

Entendemos ser necessário aos sistemas educativos elaborarem propostas e políticas de ação em que a diversidade, sobretudo a cultural, seja gerida, tendo em conta o contexto epistemológico e cultural ora referido para que, no correr dos processos sócio-históricos, a diversidade e a diferença possam substituir a homogeneidade e a uniformidade que norteiam as práticas escolares.

Nessa perspectiva, a diferenciação do ensino deverá estar relacionada à circunstância didática proposta e aos direcionamentos sobre o sentido dos saberes trabalhados na escola e a sua utilização. A forma de ensino tradicional há de ser substituída por uma pedagogia de atenção à diversidade.

Para Sacristan (2002:18),

Quanto mais pessoas entrarem no sistema educacional e quanto mais tempo permanecerem nele, mais variações serão acumuladas em seu interior. A diferença existe. As práticas educativas (sejam as da família, as da escola ou as de qualquer outro agente) deparam-se com a diversidade como um dado da realidade.

Para esse autor, o conceito de diversidade, está relacionado com as aspirações dos povos e das pessoas à liberdade para exercer sua autodeterminação. Tem relação ainda com a aspiração de democracia e à necessidade de administrar coletivamente realidades sociais que são plurais e de respeitar as liberdades básicas. A diversidade pode agir no sentido de orientar e organizar a prática educativa, através de seleção de conteúdos com visão crítica para entender a cultura, a sociedade e os vínculos sociais que a constroem. A diversidade pode ser entendida como uma cultura, que a educação é solicitada a tornar possível podendo ser considerada ainda como um fator diferenciador, de origem natural ou social, que exige respostas educativas com intervenções de

aprendizagens capazes de atender as necessidades individuais de cada um dos alunos.

Sendo assim,

Temos que criar diferentes formas de organização da classe, dos tempos e espaços didáticos, dos objetos, recursos e estratégias pedagógicas. Temos que recuperar ou encontrar um novo sentido para as tarefas escolares. Temos que resgatar o desejo de aprender ou ensinar. Temos que acreditar que a escola pode se inovar e, assim, enfrentar o desafio de não mais perpetuar desigualdades e injustiças sociais, que fazem dela pura repetição ou simulacro do que já está “definido” – como destino biológico ou social – na sociedade como um todo. (AMARO & MACEDO, 2001, s. ind. página).

Os autores prosseguem, enfatizando ser necessário que a escola pense em diferentes formas de avaliação, de definição de objetivos, criando e gerindo situações de aprendizagem, revendo costumes pedagógicos e especialmente, encarando as dificuldades e limitações como desafios, uma possibilidade de superação, de buscas de opções, de proposição de problemas e de luta por melhores condições de trabalho. Ressaltam ainda a necessidade de formar professores que assumam a complexidade de sua tarefa e que busquem se qualificar para bem realizá-la. O professor deve refletir, pois o *ato educativo e pedagógico é, ao mesmo tempo, ato social, político, ético, religioso, científico* (PAVIANI, 1987: 23,29).

Portanto, é necessária a redefinição da escola como espaço de socialização e vivências, entendendo que o significado da prática considere o âmbito plural em que os alunos estão inseridos, percebendo o contexto social traçado pelas experiências que cada aluno tem e traz para a vida escolar refletidas em condições, interesses, habilidades etc., permitindo que as experiências culturais significativas aos sujeitos que delas participam sejam expressas legitimamente.

De modo semelhante, Cavalcante Jr. (2001:144) refere-se à importância da conquista de uma escola

onde a expressão externa do discurso interior – a sua palavra –, seja plenamente realizada. (...) a sala de aula é um palco propício para a expressão do sujeito e um ponto de apoio para a sua transformação pessoal e, conseqüentemente, cultural.

Ao ignorar a cultura do aluno, esquecendo-se de analisar o mundo e a situação em que vive, a escola de hoje delimita a aprendizagem, restringe sua ação aos valores e às normas de uma sociedade cristalizada, trazendo conseqüências para a eficácia da ação pedagógica. Uma dessas conseqüências é transformar a aprendizagem em um evento de aquisição e transferência de conteúdos e não em um ato de conhecimento, que permite ao homem as possibilidades de conhecer e transformar sua realidade.

Para estudantes considerados de grupos inferiores, o tempo na escola pode ser mais um peso do que uma vantagem. Tais estudantes geralmente vêem o conhecimento como não tendo relação com suas vidas e a instrução como uma perda de tempo. A escola torna-se um local para “matar o tempo” no lugar de ser usada como um meio de conferir poder para o self e para o social. Se tais estudantes aprendem alguma coisa, isso ocorre apesar das degradações de que são vítimas (MCLAREN, 1977:21).

Estabelecer uma escola aberta à diversidade implica reconhecer as possibilidades humanas, valorizar as potencialidades não expressas, raramente enaltecidas pela escola, por não coincidir com o modelo ideal de aluno. Sobre isso, ressalta Mantoan (2002:84):

(...) Para que a educação escolar se estruture e se consolide, segundo os princípios da não exclusão, devem ser consideradas as experiências e a realidade dos professores e alunos. Trata-se do tempo e do espaço do contexto escolar, congregando todos os elementos que o compõem – da sala de aula propriamente dita à comunidade em que se insere, do dia letivo aos diferentes tempos e ritmos de ensino e aprendizagem.

Ao se reportar a essa escola, a mesma autora destaca algumas referências fundamentais que poderão contribuir para organizar a gestão educativa:

- aprender em um ambiente escolar que responda adequadamente a diferentes estilos de aprendizagens, habilidades e interesses dos educandos;
- um currículo escolar que apóie diferenças culturais, sociais e pessoais;
- freqüentar uma escola que seja atraente, justa e livre de preconceitos;
- professores que tenham altas expectativas com relação a todos os alunos e que enfrentam os desafios inerentes a uma educação aberta à diversidade;
- avaliação de seu progresso acadêmico que seja abrangente e valorize seus talentos e potencial de aprendizagem e;
- ampla gama de serviços de apoio, que atendam às suas necessidades individuais.

Esses aspectos descritos parecem indicar pistas para essa nova organização da escola aberta à diversidade, que exige de todos um grande esforço no sentido da criação de uma nova cultura na comunidade escolar, onde todos, em parceria, possam comungar para o bem-estar acadêmico, social e emocional do aluno, para o seu desenvolvimento global.

1.2 Integração e inclusão: ainda essa discussão?

Neste item discutiremos sobre os conceitos de integração e inclusão na perspectiva de vários autores (BONETI, 1999; CASTRO, 1997; CORREIA, 1999; MANTOAN, 1998, 1999; JIMENEZ, 1997; e POULIN, 2006) buscando superar o uso e significado desses dois termos com a possibilidade de aprendizagem em contexto de diversidade a partir de um novo conceito, qual seja, a educação interativa (POULIN, 2006). Apresentaremos ainda o conceito de ensino diferenciado (PERRENOUD, 2001, WANG, 1994), discutindo essa proposta como uma das possibilidades de atendimento efetivo às características e necessidades individuais de aprendizagem dos alunos.

Apesar das inúmeras discussões encontradas na literatura sobre integração e/ou inclusão das pessoas de deficiências na rede regular de ensino é possível perceber que ainda existem algumas dúvidas em relação às congruências e divergências entre esses dois termos. Para melhor compreensão acerca dessa questão, faremos algumas incursões nas diversas definições encontradas.

O conceito de integração começou a formar-se em diferentes países a partir da década de 60, ganhando maior força e expressão nos E.U.A, em meados de 70, com a promulgação de leis federais que previam a garantia de serviços de educação especial a todas as crianças que deles necessitassem, obrigando os sistemas educativos a criarem estruturas de atendimento às crianças com necessidades educativas especiais.

A filosofia da integração fundamenta-se no conceito de normalização, que significa tornar, o mais normal possível, as atitudes da sociedade perante a pessoa deficiente. Tem como referência o termo *meio menos restritivo possível*, expressão usada para designar o ambiente escolar que oferece recursos e estratégias capazes de proporcionar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com necessidades especiais o mais próximo do *normal*. Como nos diz Jiménez (1997, p. 28),

Não se trata, pois de eliminar as diferenças, mas sim de aceitar a sua existência como diferentes modos de ser dentro de um contexto social que possa oferecer a cada um dos seus membros as melhores condições para o desenvolvimento máximo das suas capacidades, pondo ao seu alcance os mesmos benefícios e oportunidades de vida normal.

Neste sentido, é papel da sociedade organizar-se cultural, social e fisicamente, para atender às necessidades da pessoa deficiente frente às suas demandas sociais e educacionais.

É válido dizer que o conceito de integração preconizado pela National Association of Retarded Citizens, E.U.A. -NARC- (Jiménez, 1997:29), enfatiza a integração como

Uma filosofia ou princípio de oferta de serviços educativos, que se põe em prática mediante a provisão de uma variedade de alternativas de ensino e de aulas adequadas ao plano educativo de cada aluno, permitindo a máxima integração educacional, temporal e social entre alunos deficientes e não deficientes durante o período escolar normal.

Esse conceito nos fala de *máxima integração educacional* dando-nos a entender que nem sempre é possível a inserção do aluno deficiente na classe comum. Assim, cabe ao sistema educacional decidir como e quando será necessário ou adequado promover a integração. Isto significa que, em algumas situações, o sistema não se encontrará em condições de fazer essa integração. Com isso, poderá lançar mão de espaços considerados segregativos, como as classes especiais ou, em último extremo, considerar que outros espaços (normalmente fora da escola), se farão mais adequados para este fim.

Nessa mesma linha de pensamento, encontramos Correia (1999, p.19) que nos diz que a integração relaciona-se com

A noção de escola como espaço educativo aberto, diversificado e individualizado, em que cada criança possa encontrar respostas à sua individualidade, à sua diferença. A integração pressupõe assim a utilização máxima dos aspectos mais favoráveis do meio para o desenvolvimento total de sua personalidade.

Para esse autor, a integração é um conceito que pretende *sempre que possível, a colocação da criança com necessidades educativas especiais, junto da criança dita 'normal', para fins acadêmicos e sociais* (idem). Assim como no conceito anterior, o termo "sempre que possível" abre espaço para a mesma interpretação: haverá sempre situações onde o aluno, mesmo na escola regular, não terá o direito ou a garantia de freqüentar a sala de aula comum.

Na visão de Marchesi & Martín, (in Coll, 1995) a integração vem sendo, muitas vezes, passível de interpretações inadequadas, prevalecendo a idéia que ela é apenas um movimento de transferência da educação especial para dentro da

escola regular, onde essa incorporaria os recursos técnicos e materiais comumente usados pela educação especial, lançando mão, inclusive, de profissionais da área terapêutica. Nesta visão, continua a ênfase na reabilitação, sendo o destaque dado para os recursos de apoio, deixando, em segundo plano, o principal papel da escola, ou seja, democratizar o saber sistematizado culturalmente.

Vimos, através dos diversos conceitos apresentados, que a integração pode ser feita usando-se diferentes tipos de recursos e apoios que permitam a permanência da criança com necessidades educativas especiais na escola.

Percebemos que o conceito de integração é ambíguo, pois quando fala em ambiente *menos restritivo possível* nos dá margens para diversas interpretações. Desta maneira, para se atender a criança, poderão ser usadas as mais diversas formas de serviços de apoio, incluindo as classes especiais dentro da escola regular, quando as necessidades da criança não puderem ser satisfeitas dentro da sala de aula comum. Entendemos que reside, principalmente nesse aspecto, a grande diferença entre os dois conceitos, de inclusão e de integração, ou seja, os tipos de atendimentos e serviços de apoio propostos ou oferecidos por cada um desses termos.

Dentro do princípio de inclusão, podemos dizer que escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos dentro da sala de aula regular. Nos diversos conceitos de inclusão encontrados na literatura, existem os que defendem que a inclusão do aluno com deficiência deve ser feita, sempre que necessário, com a ajuda e o suporte pedagógico para o atendimento das especificidades de cada aluno. Referendando o exposto, nos reportamos a Correia (1999, p. 33) quando afirma que:

Inclusão significa atender o aluno com necessidades educativas especiais, incluindo aquele com necessidades especiais severas, na classe regular com o apoio dos serviços de educação especial (Boatwrigth, 1993; Alper & Ryndak, 1992). Isto quer dizer que o princípio da inclusão engloba a prestação de os serviços educacionais apropriados para toda criança com necessidades educativas especiais, incluindo as severas, na classe regular.

O destaque que merece ser feito é em relação ao tipo de suporte que a escola pode oferecer, devendo ser de caráter eminentemente pedagógico, relacionando-se apenas às respostas educacionais que a escola tem o dever de oferecer a toda e qualquer criança. Podemos dizer que se encontra, nesse aspecto, a grande diferença entre os conceitos de inclusão e de integração, quando, ao contrário do anteriormente exposto, ao incluir um aluno com deficiência na sala de aula regular, a escola deve criar todas as condições e estruturas pedagógicas possíveis para atender as necessidades, também pedagógicas, desses alunos.

Dentro dessa perspectiva, é esclarecedora a diferenciação feita por Castro (1997, p. 25) sobre os dois conceitos em discussão. Para essa autora:

O conceito de integração é considerado por alguns autores (Doré: 1996: Vienneau: 1993) como tendo um sentido impreciso, dúbio. O uso do vocábulo (...) designa práticas escolares que atendem ao aluno de acordo com o grau da sua deficiência, lançando mão de diferentes recursos, ora na sala regular - meio menos restritivo- ora em salas especiais - meio mais restritivo. Neste caso, o aluno é que tem que se “encaixar” aos serviços oferecidos pela escola ao invés desta adequar-se para atender às suas necessidades, respeitando o modo como o sujeito compensa suas limitações. (...) Quanto à noção de inclusão, ela não é incompatível com a de integração, mas institui a inserção de modo mais radical e sistemático (Doré, 1996:18). Na concepção da inclusão o aluno com deficiência deve permanecer na escola durante todo o tempo junto com seus pares. A meta é não deixar ninguém fora da escola, abolindo todo serviço segregado. Enquanto a integração defende o meio menos restritivo, a inclusão escolar reconhece a escola regular como o meio mais favorável onde o aluno com deficiência deve ser inserido de maneira integral, junto com os demais alunos.

Diferentemente *do meio menos restritivo possível*, é proposto o *meio mais favorável possível* (MANTOAN, 1999) para o desenvolvimento de todas as crianças com ou sem problemas de aprendizagem, apostando na melhoria da qualidade do ensino regular a partir do investimento na formação dos professores e em novas maneiras de atenção as demandas de aprendizagem dos alunos.

Na evolução das discussões sobre as melhores formas de atendimento para garantir a aprendizagem dos alunos com deficiências, o Ministério da Educação

– MEC regulamentou o atendimento educacional especializado, previsto na Constituição Federal e agora regulamentado através do Decreto nº 6571, de setembro de 2008. O documento considera esse atendimento como *conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular*. O atendimento deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. O citado Decreto destaca ainda como objetivos do atendimento educacional especializado:

- I. prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos;
- II. garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III. fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV. assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

O atendimento educacional especializado deverá ser feito preferencialmente no espaço da escola regular através de salas de recursos multifuncionais que são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento. No entendimento de Gomes, Figueiredo e Poulin (2008:3),

O atendimento educacional especializado é uma inovação que provoca rupturas no modelo conservador de educação especial, porque se constitui um serviço que complementa o ensino comum oferecendo suporte para a aprendizagem do aluno o que pode favorecer sua permanência na escola comum. A ousadia dessa proposta reside na possibilidade de convidar os professores a romperem com concepções negativas sobre as possibilidades de aprendizagem das pessoas com deficiência investindo no potencial de aprendizagem das mesmas.

Contribuindo com essa discussão, merece destaque o modelo sistêmico de Doré, Brunet e Wagner (1996) no qual os autores destacam as condições necessárias para o desenvolvimento da inclusão escolar.

Modelo sistêmico de Doré, Brunet e Wagner (1996)

Aspectos sociais e legais	Atitudes e valores	Organização escolar
Ensino e aprendizagem		Programas
Colaboração com o meio		Serviços de suporte
Preparação dos agentes		Acompanhamento

Esse modelo traz como ponto central as atitudes e valores considerando um conjunto de premissas fundamentais e complementares entre si. Os aspectos destacados nesse modelo levam em conta desde o respeito pelos direitos legais dos alunos, condição inequívoca para uma sociedade democrática além de outros parâmetros essenciais capazes de responder as solicitações educacionais dos alunos.

Giangreco, Cloninger, Denneis e Edelman (apud POULIN, 2006:3) falam de cinco condições necessárias para falar de educação inclusiva.

1. O agrupamento heterogêneo em uma mesma sala de aula e isso, em proporções naturais;
2. a presença do sentido de pertença ao grupo, os alunos em dificuldade estando acolhidos assim como os outros alunos;
3. uma integração que implica que todos os alunos participam ao mesmo tempo, dos mesmos tipos de atividades de aprendizagem, podendo os objetivos a atingirem, contudo, diferir;
4. convivência dos alunos com deficiência ou com dificuldade de adaptação ou de aprendizagem em uma sala com alunos que não apresentam necessidades específicas e, por último:
5. uma experiência educativa equilibrada na qual o professor preocupa-se tanto com as aprendizagens escolares e funcionais quanto com o desenvolvimento pessoal e social do aluno.

Como vimos, além de uma concepção filosófica imbuída na compreensão dos conceitos de integração e inclusão, essa discussão remete a organização dos serviços educativos oferecidos pela escola para o atendimento ao aluno, especialmente aqueles com deficiências. Poulin (2006) traz interessante contribuição na evolução e compreensão desses conceitos avançando especialmente nos aspectos organizativos e administrativos dos serviços educativos que existem a favor da integração/inclusão. O autor destaca, apoiado em Vienneau (2006:3), que a integração foi *a pedra angular a partir da qual erige-se atualmente o edifício comum : um sistema de educação único, aberto a todos e obedecendo às necessidades de cada um*, referindo ao movimento de educação inclusiva.

O que o autor traz de novo como contribuição na compreensão dos dois termos em destaque é o fato de ambos apontarem para a necessidade de incorporação de um elemento, no caso, o aluno excluído. Além disso, ele chama a atenção para a necessidade de não nos prendermos no uso desses termos, pois via de regra, eles trazem representações sociais negativas contribuindo para ampliação do preconceito e desvalorização do papel social do aluno. Para ele, essa valorização só é possível na medida em que o aluno é reconhecido como sujeito que contribui no desenvolvimento de saberes. Nas suas palavras,

Embora existam diferenças importantes entre estes dois conceitos-chave, há um ponto sobre o qual eles coincidem totalmente. Com efeito, pouco importa que se refiram à realidade estrutural da organização dos serviços destinados aos alunos que têm necessidades específicas ou a intervenção educativa em contexto de heterogeneidade, os dois remetem inevitavelmente à dicotomia “dentro de” / “fora de”. A integração consiste, numa *operação pela qual um indivíduo ou um grupo incorpora-se à uma coletividade, um meio* (Petit Robert, 1993:1190), enquanto que a inclusão pode ser definida como um *elemento incluído em um meio de natureza diferente* (Petit Robert, 1993:1148). Tanto em um caso como no outro se trata, em suma, de tomar um elemento que está “no exterior” para incorporá-lo. (Poulin, 2006:3)

O autor prossegue questionando a necessidade da pertinência de se continuar a recorrer ao uso dos dois conceitos, pois, na sua compreensão, eles são fortemente relacionados com a idéia de *pertença ou de não pertença, nesta dicotomia “dentro de” / “fora de” ou naquela de “afirmação” e de “negação”* quando o

essencial seria atentar para preocupações de ordem pedagógicas. Considera que os termos ainda são muito presentes nos discursos dos educadores, sempre ligados a discussões de natureza estrutural, voltados para a organização dos serviços e sugere nova postura e nova terminologia que atenda ao significado da *educação em contexto de heterogeneidade* independentemente das necessidades da criança. Nesse sentido, propõe a valorização do papel social do papel do aluno na classe e na escola passando do *pólo da realidade estrutural da organização dos serviços educativos ao pólo da realidade educativa mesma, ou seja, da verdadeira razão de ser da escola* (POULIN, 2006:4).

No desenvolvimento dessa idéia, Molina Lá Garcia e Alban-Metcalfe (apud POULIN, 2006:4), apresentam o conceito de **educação interativa** que de acordo com esses autores, traduz bem o sentido de educação inclusiva e da cooperação consistindo fundamentalmente em *apoiar as idéias expressas pelos alunos quando são incitados ou incentivados a trabalhar em cooperação*. Poulin (2006:4) complementa esse princípio asseverando que

A **educação interativa** implica a troca e a comparação das idéias de modo que os alunos possam ver o mundo a partir do ponto de vista do outro e que, assim, eles fiquem motivados para agir e interagir. Na perspectiva da educação interativa, o desenvolvimento intelectual, social e afetivo é possível apenas na interação cooperativa e na reflexão comum entre pessoas diferentes quanto à idade, aos interesses, às competências e ao contexto cultural.

Na defesa dessa idéia, os autores citados ressaltam a importância dos sujeitos aprendentes encontrarem no espaço da sala de aula, o reconhecimento de seus pares a partir da sua colaboração ativa no grupo, na construção de suas competências, dando um sentido à sua própria aprendizagem, resultado de uma co-construção, amparada na interação. Isso implicaria no desenvolvimento intelectual e social além de outros benefícios na esfera do desenvolvimento pessoal desses sujeitos.

Corroborando com os autores, entendemos que a idéia de educação interativa traz nova perspectiva no sentido de fortalecer a cooperação, a co-

construção e o ensino diferenciado, pois toda situação de ensino proposta de forma unitária para um grupo de alunos é inadequada para uma parcela deles.

Em relação ao conceito de ensino diferenciado, Perrenoud (2001:27), esclarece que *diferenciar é organizar as interações e as atividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante freqüência, com as situações didáticas mais fecundas para ele*. Para esse autor, o objetivo primordial da pedagogia diferenciada é o de tentar garantir que todos os alunos tenham acesso a uma cultura de base comum através de uma diferenciação no interior de situações didáticas abertas e variadas levando cada aluno a se confrontar com aquilo que é do seu interesse ou que é obstáculo na construção do conhecimento.

Para Wang (1994) o ensino diferenciado é um conceito educacional que pretende fornecer a cada aluno a possibilidade de viver experiências de aprendizagem que lhe permitem atingir os objetivos propostos. Esse tipo de ensino possibilita os ajustamentos pedagógicos necessários para respeitar as diferenças e assim aumentar a capacidade do aluno em ter sucesso nas suas aprendizagens. O ensino diferenciado implica a utilização de diversas estratégias de ensino, de forma que sejam respeitadas e atendidas as características individuais dos alunos. No modelo desse autor diferentes atividades se desenvolvem ao mesmo tempo na sala de aula, o que implica numa organização apropriada da classe bem como na possibilidade de cooperação estreita entre os professores no planejamento.

As condições para o desenvolvimento do ensino diferenciado devem levar em conta as características dos alunos respeitando o seu estilo de aprendizagem, ritmo, nível de desenvolvimento intelectual, características do funcionamento cognitivo além de seu desenvolvimento afetivo-social. Em relação ao ato pedagógico, no ensino diferenciado o professor deve se utilizar de diferentes modos de intervenção no ensino e na gestão da sala de aula com programas que contemplem os diversos níveis de aprendizagem simultaneamente. Nessa perspectiva de trabalho, é necessária a utilização de diferentes formas de avaliação das aprendizagens respeitando a individualidade e mobilizando as forças do grupo. Outro aspecto importante diz respeito a uma gestão tranqüila das regras de conduta

no que se relaciona com a disciplina e a tomada de responsabilidade pelo próprio aluno de suas aprendizagens estimulando a constituição de sua autonomia.

A educação interativa aliada ao ensino diferenciado é um importante pressuposto que poderá contribuir para o respeito às diferenças, na escuta partilhada, no direito a expressão livre, e no direito de ser reconhecido pelo grupo, independentemente das competências cognitivas ou da origem social. Além de tudo isso, contribui ainda para a aprendizagem em contexto de diversidade, disseminando novos valores, atitudes e práticas, superando assim a dicotomia *dentro de e fora de* (Poulin, 2006) que ainda é suscitada na compreensão dos conceitos de integração e inclusão.

1.3 Cultura, educação e diferença

Nesse item, suscitaremos alguns pressupostos relativos à educação, cultura e diferença, levando em conta as idéias desenvolvidas por autores nacionais e estrangeiros, como McLaren (1997) e McCarthy (1998), que realçam a importância da cultura no que diz respeito à transformação da vida local e cotidiana dos grupos minoritários. Também Silva (2000, 2002), Candau (2002, 2005) Skliar (2001) e Gusmão (2003) ressaltam que, na atualidade, são cada vez mais numerosos os movimentos sociais organizados e de caráter identitário que questionam o cotidiano escolar e seu universo. Esses estudiosos apresentam várias propostas de cultura plural que incorporam contribuições para a inclusão, questionando os paradigmas tradicionais ainda tão presentes na cultura escolar atual.

Via de regra, a palavra diferença aparece nos discursos contemporâneos sempre para designar algo ou alguém em uma situação ou condição com conotação pejorativa. No dicionário, *diferença* quer dizer: *Qualidade ou estado de diferente; desigualdade. Propriedade ou característica pela qual pessoas ou coisas diferem: Alteração. Desproporção*³ reforçando a idéia negativa que o termo carrega socialmente.

³ Dicionário Michaelis – Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. © 1998-2007 Editora Melhoramentos Ltda. © 2007

Para McCarthy (1998), a diferença é o conjunto de princípios empregado nos discursos, práticas e políticas, para categorizar e marginalizar grupos e indivíduos. É inegável o fato de que o mundo se mostra cada vez mais heterogêneo, causando, às vezes, estranheza, outras vezes indignação, por vermos a diferença se transformar em tanta desigualdade e pela nossa dificuldade em lidar com esses fenômenos. Sendo assim, num país como o Brasil, é importante não esquecermos da totalidade, pois corremos o risco de nos deter nas diferenças entre os indivíduos e desmerecermos a desigualdade. Skliar, (2006:23) em seus estudos chama a atenção para o fato de que:

As diferenças não podem ser apresentadas nem descritas em termos de melhor e/ou pior, bem e/ou mal, superior e/ou inferior, positivas e/ ou negativas, maioria e/ou minoria, etc. São, simplesmente – porém não simplificarmente -, diferenças. Mas o fato de traduzir algumas dessas diferenças como “diferentes” – e já não simplesmente como diferenças – volta a posicionar essas marcas, essas identidades, esse “ser diferença” como contrárias, como opostas e negativas à idéia de “norma”, do “normal” e, então, daquilo que é pensado e fabricado como o “correto”, o “positivo” o “melhor”, etc.

Muitas vezes, ao afirmarmos a diferença podemos estar reforçando visões conservadoras que a reconhecem para fortalecer a norma, o padrão estabelecido. As diferenças não necessariamente inferiorizam as pessoas, muitas vezes elas podem ser entendidas como um valor pedagógico, como um fator de enriquecimento e aprendizagem. A esse respeito, Skliar (2001:21-22) nos alerta:

Diferença forma parte do nosso vocabulário escolar e educacional na direção de caracterizar indivíduos, grupos, comunidades etc. que não parecem corresponder ou encaixar nossas descrições de sujeitos educativos. Para dizê-lo de outro modo, tudo aquilo que não coincide com os sujeitos das psicologias educacionais, das psicologias cognitivas, das avaliações pedagógicas, dos sujeitos do currículo para a ser chamado – e tratado e moldado – como diferente.

No combate a esse alerta, é fundamental que os educadores reconheçam a diferença como uma construção histórica e culturalmente social e entendendo que ela se apresenta em destaque pelo seu caráter de desconformidade em relação aos padrões estabelecidos.

Silva (2000) nos chama a atenção quando diz que o ato de criação lingüística tem papel fundamental na constituição da identidade e da diferença que são ativamente produzidas pelo mundo cultural e social fabricadas no contexto das relações culturais e sociais resultantes do processo sócio-histórico. Assim, as relações estabelecidas em instituições como a escola são determinantes para o reforço ou mudança de representações sobre esses conceitos. São nos espaços sociais que eles adquirem significado e se impõem traduzindo o desejo de diferentes grupos sociais.

Em muitas situações, com o reconhecimento da diferença das culturas, são cada vez mais questionadas a intolerância e o acirramento das atitudes discriminatórias. Impõe-se aqui a máxima de Sousa Santos (2002), segundo a qual temos direito à diferença quando a igualdade nos descaracteriza. O próprio autor destaca, todavia, o quanto é difícil atingir e manter esse posicionamento na atual configuração social.

Vem o reforço proposto por Candau (2005), ao exprimir a noção de que

Não se deve contrapor igualdade a diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim a padronização, a produção em série, à uniformidade, a sempre o “mesmo”, à “mesmice” (P.18).

Consoante, ainda, na perspectiva da autora, o que devemos de fato é negar a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdade e discriminação presentes em nossa sociedade, assumindo o reconhecimento dos direitos básicos de todos, lembrando que esses todos não são os mesmos, não são padronizados, tendo que ter suas diferenças reconhecidas como elementos presentes no estabelecimento da igualdade.

Eqüidade em educação significa igualdade de oportunidades para todos poderem desenvolver suas potencialidades. Igual para todos não significa uniformidade cultural, mas acesso de todos à educação de boa qualidade, independentemente de sua condição física, cultural, social ou econômica.

A vista do que expusemos, uma das principais tarefas da educação é a formação de pessoas que vêm no outro alguém que deve ser respeitado em suas diferenças e individualidades. Não basta, entretanto, mudar as pessoas para transformar a educação, pois temos, sim, que mudar as pessoas e seus contextos educativos e sociais, sendo isso, sem dúvida um projeto muito mais complexo. Para tanto, a tolerância para com o outro se constitui condição necessária. Dessa forma, estaríamos também fugindo da armadilha ou da imprudência de não reconhecer que existem muitas formas explícitas ou implícitas de preconceitos geradores de exclusão. Negros, índios, mulheres, analfabetos e pessoas com necessidades de atenções especiais, (na maioria das vezes essas categorias associadas) formam essa sociedade multicultural, na qual não deveria haver uma hierarquia dominante. Deveria, sim, haver um profundo cuidado por tudo o que diz respeito ao outro, como legítimo outro na convivência com os demais. De acordo com Stoer & Magalhães (2001), o que caracteriza atualmente as diferenças e as suas relações é precisamente a sua heterogeneidade, a sua incontável resistência a qualquer domesticação epistemológica ou cultural.

Na visão de McLaren (1997),

O grupo cultural dominante exerce seu poder trazendo outros grupos para o alcance de sua dominação. Consequentemente, os grupos dominantes interpretam as diferenças dos grupos subjugados como carência e negação em relação às suas normas privilegiadoras. (...) as vítimas do imperialismo cultural vivem sua opressão vendo-se a si mesmas a partir da perspectiva pela qual os outros os vêem (P.32).

O'Brien e O'Brien (1999) percebem a inclusão como força de cultura potencial para a renovação da escola, destacando que a mudança de cultura é capaz de proporcionar outras mudanças, como as estruturais e pedagógicas. Sendo assim, não podemos poupar esforços para promover e incentivar a inclusão e a convivência entre os diversos, sem esconder nem ressaltar as diferenças, mas, sim, acolhê-los como partes inerentes de cada uma das pessoas. Favorecer o desenvolvimento inclusivo é apreciar a diversidade e transformá-la numa vantagem, um valor, uma oportunidade e um direito.

Nas suas palavras,

Uma comunidade consciente desenvolve-se quando as pessoas usam ciclos de aprendizagem interpessoal, a fim de desenvolver uma arquitetura social – o conjunto de ferramentas, de sistemas e estruturas que definem a escola como organização – que expressa e dá suporte à aprendizagem. (...) Nas comunidades escolares competentes, a aprendizagem interpessoal molda a arquitetura, que são os limites, os relacionamentos e as estruturas que organizam o espaço, o tempo os talentos e sua parte financeira (p.54).

Essa perspectiva ainda não está presente no cotidiano escolar, onde o currículo, da forma como está organizado, não desenvolve processos de elaboração de identidades culturais que possam fortalecer a auto-estima e o autoconceito dos alunos provenientes dos grupos excluídos e discriminados. Para Bourdieu (1977), a reprodução cultural presente nas escolas ajuda a perpetuar as desigualdades econômicas e sociais ao longo das gerações. Essa reprodução acontece, especialmente, por intermédio do currículo oculto, influenciando o aprendizado de valores, hábitos e atitudes que, para muitos, se constituirá como limitações de oportunidades.

Essa forma de reprodução cultural e organização da escola reforça as desigualdades, como destaca Bourdieu (1966:336-337):

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore no conteúdo do ensino transmitido, nos métodos e nas técnicas de transmissão e nos critérios de julgamento, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais; em outras palavras, tratando todos os alunos, por mais desiguais que sejam de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar, na verdade, sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. A igualdade formal que regula a prática pedagógica serve, na verdade, de máscara e de justificativa à indiferença para com as desigualdades reais diante do ensino e diante da cultura ensinada ou, mais exatamente, exigida.

São exigíveis na escola um currículo e práticas pedagógicas democráticas que devem ter como ponto de partida o reconhecimento das diferentes situações sociais e culturais existentes na sala de aula. A discussão sobre as diferenças ainda não se encontra na pauta regular da escola, pois, quando muito, ela trata seus efeitos utilizando mecanismos, como reprovação, atendimento médico, apoio

psicopedagógico, dentre outros recursos conhecidos como auxiliares das dificuldades de aprendizagem. No pertinente a essa constatação, Perrenoud (2000) ressalta que

Sempre há uma parcela de diferenciação, pelo menos no ensino obrigatório. Porém, nada garante que contribua para a luta contra o fracasso escolar. Às vezes, ela não tem efeito discernível, porque obedece a critérios sem nenhuma relação com as dificuldades escolares. Em outras, em geral, involuntariamente, ela aumenta as desigualdades. Enfim, mesmo quando há discriminação positiva, vontade declarada de *favorecer os desfavorecidos*, a diferenciação é maioria das vezes, *irrisória* em relação à natureza e a amplitudes das diferenças entre os alunos. (P.27).

Esses fatores contribuem para entendermos a dupla dimensão do fenômeno de exclusão da escola: a falta de acesso, ou seja, exclusão da escola e a exclusão que se refere ao processo escolar, isto é, exclusão na escola. Nesse contexto, reconhecemos e ressaltamos que o problema mais grave da educação no Brasil é o fenômeno da exclusão na escola; não basta incluir em sistema reconhecidamente excludente, pois isso não assegura o direito à educação.

A solução passa necessariamente pela transformação da escola, pela superação da lógica da exclusão que rege o seu funcionamento relativamente à escolarização das classes populares, dos grupos e categorias discriminados; pelo incentivo aos professores de prepararem novos currículos, de forma autônoma, coletiva e criativa, tornando a escola um espaço de reflexão, crítica e criatividade; e pela possibilidade de promover um ensino cooperativo com a utilização de estratégias da diversificação para a facilitação da aprendizagem.

Nesse sentido, são urgentes propostas na educação que envolvam uma idéia de escola como mobilizadora de mudanças sociais com origem no próprio ambiente educacional; novas formas da gestão e da autonomia profissional, que levem em conta a diversidade cultural e a necessidade de reconhecê-la, trabalhá-la; e avançar na prática pedagógica, a fim de fazer da escola um espaço plural e potente na formulação do conhecimento e da formação humana dos diferentes grupos, especialmente daqueles havidos como marginalizados.

Este novo paradigma exige de todos, repensem as atitudes e valores fragmentados, desde as primeiras referências na nossa formação escolar, os modelos vivenciados de concepções sobre as diferenças. Nessa nova era precisamos estabelecer nova ética, advinda de uma consciência simultaneamente individual e social, de alcance global, no reconhecimento das distintas culturas e manifestações intelectuais, sociais e afetivas.

1.4. Escola e qualidade

Definir qualidade em educação não constitui tarefa simples, visto que, por trás de uma definição, podemos encontrar diversas manifestações ideológicas, culturais e políticas, nem sempre aceitas pelos grupos implicados.

A idéia de qualidade na educação é muito distinta, dependendo das diferentes perspectivas e contextos em foco. Para parte da sociedade e de muitos educadores, escola de qualidade ainda está vinculada ao desempenho cognitivo, à transmissão de conhecimentos, à instrução. Educar é se apropriar de uma gama de conteúdos relativos às matérias propostas em sala de aula. Nessa perspectiva, os alunos com menor capacidade ou com limitação de qualquer ordem, dificilmente terão êxito ou alcançarão os objetivos propostos pela escola. Nesse caso, o maior grau de conhecimento é que determina o sucesso do aluno.

Por outro lado, importantes estudos e discussões estão sendo feitos buscando vincular a qualidade do ensino a uma perspectiva mais ampla, em que a boa escola é aquela capaz de atender a todos os alunos, independentemente da sua condição individual. Os conteúdos e disciplinas são instrumentos trabalhados pelos professores para que o aluno possa constituir mais saberes, ampliar significados para apresentá-lo ao mundo e prepará-lo para a vida.

A conquista de uma educação de qualidade para todos constitui hoje, sem dúvida, um dos maiores desafios dos sistemas educativos. Na maioria dos países,

qualidade em educação tornou-se um conceito estratégico na formulação das políticas educacionais.

A universalização da educação básica, a atenção preferencial aos alunos procedentes de setores socialmente desfavorecidos e o apoio e inclusão dos alunos com necessidades especiais ou pertencentes às minorias, respeitando sua identidade cultural, fazem parte do novo delineamento almejado pelos sistemas educacionais para conseguir maior igualdade (MARCHESI, MARTIN, 2003).

No sistema educacional vigente, ainda predomina o caráter exclusivamente instrutivo e disciplinar da escolaridade, levando boa parte dos alunos a não se beneficiar da escola por ela não adotar mecanismos de atenção à escolaridade, correndo o risco de favorecer o abandono, o fracasso e a baixa auto-estima desses alunos. Não há dúvida de que a melhoria da qualidade deve se concentrar na aprendizagem, no ensino e na criação de uma estrutura na qual esses pressupostos possam ser desenvolvidos com eficiência.

Para Zabalza (1998), há três componentes fundamentais que garantem a escola de qualidade: *identificação com valores-chave formativos*, referindo-se a valores que proporcionem mudanças na formação das crianças e da sociedade, levando em conta o contexto atual. *Resultados de alto nível*, em que não se entende qualidade com resultados pequenos ou pobres e, por fim, *um clima de trabalho satisfatório para todos aqueles que participam na situação ou no processo avaliado*. Para esse autor, o clima satisfatório interfere diretamente nos resultados positivos, pois a qualidade diz respeito tanto às pessoas que participam dos processos educativos como àquelas que dele se beneficiam (pais, comunidade, sociedade). O autor destaca, ainda, ser a qualidade algo que vai sendo alcançado. É uma dinâmica na qual a cultura é um elemento de maior importância do que as condições estruturais. Assim, a qualidade é formada no dia-a-dia e de maneira permanente.

Zabalza (1998), englobando vários estudos e pesquisas sobre características de escolas de qualidade, sintetiza essas características em quatro componentes da estrutura de organização das instituições escolares como indicadores de uma escola de qualidade:

- liderança - diz respeito ao papel da gestão que deve estar voltada para a melhoria progressiva da atuação dos profissionais da escola onde o dinamismo supera o papel meramente burocrático de muitos gestores;
- a organização e o desenvolvimento efetivo do currículo. A ênfase deve ser dada na riqueza e atualidade dos objetivos e conteúdos normativos da instituição, acompanhamento e mecanismos adequados de avaliação das atividades;
- relações com a comunidade. Relaciona-se basicamente à participação da família na dinâmica formativa da escola e o reconhecimento e o apoio da comunidade à ação escolar; e
- atuações específicas de desenvolvimento institucional. Diz respeito a iniciativas e programas dirigidos especificamente para a melhoria da escola, devendo necessariamente incluir programas de formação continuada de professores e do pessoal da escola e também a programas de equipamento e transformação em médio prazo.

Aspin, Chapman e Wilkinson (1994) apresentam contribuições similares, na teoria elaborada por eles na qual identificam alguns aspectos que, de forma inter-relacionada, devem ser levados em conta pelos sistemas educacionais, a saber:

- comunicação da civilização. Uma educação de qualidade deveria ser capaz de transmitir aos alunos o conhecimento e o apreço de um amplo número de valores culturais, incluindo-se os artísticos, literários e criativos;
- respostas às necessidades imediatas dos alunos. Todos os alunos devem dispor das experiências e das oportunidades que lhes permitam atingir níveis suficientes de satisfação pessoal em suas vidas; e
- preparação para responder às necessidades da sociedade. Os alunos devem ser capazes de atuar na sociedade não apenas se adaptando aos seus requisitos, mas também intervindo de forma ativa e política na configuração dessa mesma sociedade da qual fazem parte.

Nesse sentido, é destacado o fato de que a qualidade da educação não pode se restringir ao desenvolvimento de habilidades cognitivas ligadas ao rendimento escolar dos alunos, mas entender como sendo função da escola a aprendizagem de valores relacionados ao seu desenvolvimento pessoal, moral, ético, afetivo, artístico e cultural.

Ainda em relação ao conceito de qualidade, Marchesi & Martin (2003) apresentam outros aspectos importantes que podem ser observados, como as condições de trabalho dos professores, o nível de satisfação, o envolvimento da comunidade escolar e, principalmente, a organização da escola para o atendimento aos alunos com baixo rendimento, que se encontram em situação de risco ou em desvantagem em relação à maioria.

Levando em conta tais aspectos, esses autores nos apresentam um conceito mais abrangente, ampliando nossa compreensão:

Uma escola de qualidade é aquela que estimula o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais, afetivas e morais dos alunos, contribui para a participação e a satisfação da comunidade educativa, promove o desenvolvimento profissional dos docentes e influi com sua oferta educativa em seu ambiente social. Uma escola de qualidade leva em conta as características de seus alunos e de seu meio social. Um sistema educacional de qualidade favorece o funcionamento desse tipo de escola e apóia particularmente aquelas que escolarizam alunos com necessidades educativas especiais ou que estão situados em zonas socialmente ou culturalmente desfavorecidas. (IDEM, p.22).

A qualidade do ensino tem relação direta com os objetivos gerais da educação, com o contexto em que se desenvolvem o conjunto de seus processos. No final da década de 1980, Mortimore e colaboradores (apud MURILLO, 2007), pesquisadores ingleses, apresentaram uma pesquisa sobre eficácia escolar definindo características com base no acompanhamento acadêmico e social de mais de dois mil alunos, durante quatro anos. A essência das contribuições dessa pesquisa juntou-se a outras também relevantes realizadas na época e citadas por Murillo (2007), a saber: Levine E. Lezotte, (1990) Cotton (1995), Scheerens E Bosker (1997). Essas pesquisas resultaram no estabelecimento de onze fatores

relacionados com as escolas consideradas eficazes, os quais transcrevemos no quadro seguinte.

Quadro 1 - Fatores de eficácia escolar relacionados na pesquisa internacional

Liderança profissional	Firme e dirigida Enfoque participativo Profissional destacado
Visão e objetivos compartilhados	Unidade de aproveitamento Consistência na prática Colaboração e trabalho em equipe
Ambiente de aprendizagem	Ambiente ordenado Ambiente de trabalho
O ensino e a aprendizagem como centro da atividade escolar	Otimização do tempo de aprendizado Ênfase no plano acadêmico Foco no aproveitamento
Ensino com objetivos	Organização eficaz Propósitos claros Ensino estruturado Adaptação curricular
Expectativas elevadas	Expectativas globais elevadas Comunicação de expectativas Desafio intelectual
Reforço positivo	Normas claras e justas Retroalimentação
Acompanhamento do progresso	Acompanhamento do êxito do aluno Avaliação da escola de formação dos professores
Direitos e deveres dos alunos	Elevação da auto-estima dos alunos Posições de responsabilidades Controle dos trabalhos
Colaboração família e escola	Participação das famílias no aprendizado dos alunos
A escola como uma organização de aprendizado	Formação e desenvolvimento do corpo docente baseados na escola

Fonte: Sammons, Hilman e Mortimore (1995).

Para os autores dessa pesquisa, esses fatores não são exaustivos nem independentes uns dos outros. Os resultados dessa investigação assinalam ainda que, além dos fatores destacados, existem características próprias das escolas em relação ao seu tamanho, ao ambiente e à estabilidade dos professores que influenciam e favorecem seu melhor funcionamento. Fullan (2000) referindo-se a

esse estudo indica outros fatores complementares que levam em conta a dinâmica interna dos processos organizativos da escola. Na visão desse autor, a dedicação do líder para os processos educativos, o sistema e valores que orientam o trabalho da escola, a interação e a comunicação interna bem como o ambiente de colaboração para o planejamento são aspectos também fundamentais para a garantia de uma escola eficaz.

A ilustração nos oferece interessantes idéias e referências sobre possibilidades de práticas que podem contribuir para ajudar as escolas a iniciar sua mudança. Analisando os critérios de qualidades destacados, é possível concluir que a eficácia de uma escola têm relação direta com o modo de tratar os professores, os alunos, o conteúdo de ensino, a avaliação e as relações com a comunidade. Embora as pesquisas citadas tenham sido realizadas em contextos educacionais diferentes do brasileiro, intuímos que esses indicadores podem ser pistas importantes que nos ajudaram a refletir e analisar sobre esses aspectos no nosso contexto cultural, como forma de otimizar os níveis de qualidade e eqüidade das nossas escolas. Nesse sentido, é cada vez mais freqüente a busca por inovações que procuram responder às novas exigências da escola, referentes, em especial, às transformações sociais, culturais e tecnológicas.

Na busca da qualidade, se faz necessária a instalação de mecanismos permanentes de avaliação que permitam a reflexão sobre a eficácia das práticas na sua feitura e vivência cotidiana. Para tanto, é fundamental a instalação de um clima de comunicação, confiança, diálogo e autocrítica, além de clareza nos princípios e objetivos do que se pretende avaliar e principalmente aonde se quer chegar, ou seja,

(...) o objetivo final da instituição escolar é conseguir que todos os alunos atinjam os objetivos previstos para eles. Em grande medida, e em última instância, o progresso desses objetivos realiza-se em sala de aula, no progresso da aprendizagem que o professor organiza para seus alunos cotidianamente. O estudo dos fatores que influem nesse processo volta a se situar no centro da reflexão educativa. A qualidade do ensino é determinada não apenas pelo ambiente social e cultural, pelas políticas educacionais e pelo funcionamento das escolas, mas também pela estreita relação com os professores que anseiam pela qualidade do ensino na sala de aula (MARCHESI & MARTIN, 2003, p.19).

Por conseguinte, podemos dizer que dar atenção à diversidade é uma forma de procurar garantir a qualidade na educação, buscando os níveis máximos de desenvolvimento integral de todos os alunos, de acordo com as suas possibilidades individuais. Esse é um desafio importante que pode dar um sentido à escolaridade dos alunos, permitindo-lhes vislumbrar um horizonte de esperança, valores de respeito, solidariedade e tolerância.

O Relatório de Monitoramento Global – Educação para Todos – O imperativo da Qualidade (2005), documento resultado de pesquisa financiada pela Unesco, já em sua terceira edição, traz a análise do cenário qualitativo e quantitativo sobre qualidade em educação nos países do mundo inteiro. O relatório apresenta dois grandes objetivos a serem vencidos na busca da qualidade da educação. O primeiro é garantir o desenvolvimento cognitivo dos alunos e o segundo enfatiza o papel da educação no desenvolvimento criativo e emocional dos aprendizes contribuindo para a aquisição de valores e atitudes para a cidadania. O relatório destaca ainda que qualidade tem relação direta com equidade pois um sistema educacional que discrimina qualquer grupo particular não está cumprindo com sua missão. O documento dá um importante destaque a necessidade de melhorias na formação dos professores, renovação pedagógica e ambiente de aprendizagens mais agradáveis.

No relatório, o papel da liderança do diretor na escola colocando-o como determinante a sua atuação na busca por resultados de qualidade na escola. Sugere a administração baseada na escola indicando seis requisitos fundamentais para o desenvolvimento do gestor:

- *Liderança* (no sentido de transformação) educacional forte para uma cultura de desenvolvimento da escola.
- *Informações* sobre seu próprio desempenho no sentido de identificar seus pontos fortes e fracos e suas prioridades.
- *Apoio* constante de estruturas profissionais bem administradas
- *Monitoramento* do desempenho pelas autoridades centrais visando identificar qualquer indício de baixa qualidade e de desigualdade.

- *Controle* sobre os recursos e prestação de contas
- *Transparência*

Segundo o relatório, para que esses requisitos se transformem em benefícios reais é necessário o aumento da autonomia da escola juntamente com estratégias de formação e capacitação das escolas e dos gestores com foco na melhoria da qualidade e da equidade.

Em 2005 a Secretaria de Educação do Estado do Ceará lançou a *Coleção Gestão Escolar*, material concebido para a formação dos Núcleos Gestores das escolas públicas estaduais. Essa coleção foi organizada em seis volumes, com um expressivo número de textos discorrendo sobre gestão escolar e qualidade da escola e do ensino. Dentre as reflexões trazidas por esse material, destacamos as idéias de Portela e Atta (2005), que reconhecem a gestão escolar como um dos elementos determinantes no desempenho de uma escola, sendo seu sucesso expresso pelo sucesso alcançado pelos alunos. As autoras destacam ainda que

Escola de qualidade é aquela que atende bem toda a população em idade escolar, permitindo que o domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes básicas dê as condições para que o aluno possa enfrentar os desafios de se tornar um cidadão atuante e de dar continuidade permanente aos seus estudos (p:65).

Elas prosseguem enfatizando que o desafio do diretor é construir uma gestão democrática baseada em princípios de partilha, de equilíbrio de poder e de responsabilidades. A *Coleção* segue essa linha de discussão enfatizando ainda aspectos sobre a gestão pedagógica e o desempenho escolar além de um volume dedicado a gestão dos recursos financeiros e patrimoniais .

Ainda no âmbito local, foi realizada uma pesquisa em Fortaleza, coordenada pela Comissão de Defesa do Direito à Educação⁴ que tinha por objetivo identificar e acompanhar a qualidade da educação praticada em 45 instituições públicas de ensino tendo como referência o acesso, a permanência e a qualidade do

⁴ Essa comissão é composta por uma rede de instituições e entidades, constituídas por entidades de classes, movimentos populares, organizações não-governamentais, órgãos governamentais, comissões parlamentares, universidade, Ministério Público, Conselho de Educação do Ceará, conselhos de direito e conselhos tutelares.

ensino e aprendizagem. Na verdade, o relatório final da pesquisa indica muito mais os aspectos ligados à falta de qualidade identificada tanto nas escolas públicas estaduais como municipais, dando especial realce a quase total falta de condições das escolas anexas⁵ ainda existentes nas duas redes de ensino. Entre os principais problemas indicados no relatório, podemos destacar a precariedade na estrutura física e pedagógica das escolas, com ausências de bibliotecas, salas de aula inadequadas, ausência de professores, problemas de segurança e violência, falta de livros e material didático, dentro outros ligados a organização estrutural das escolas. Outros dilemas apontados pelos próprios educadores das escolas pesquisadas enfatizavam a indisciplina, falta de recursos, assiduidade e pontualidade dos alunos, e dos professores, drogas, gravidez, reprovação e evasão como aspectos de grande peso no resultado da qualidade da escola. Esse breve quadro mostra o quanto as nossas escolas, no âmbito local, ainda carecem de condições básicas de competências para atingir um patamar aceitável de resultados e qualidade.

Os conceitos sobre qualidade na educação aqui apresentados nos remetem a indagar sobre como relacionar gestão, diversidade e qualidade. Podemos dizer que o desenvolvimento e o sucesso da escola têm uma relação direta com a qualidade e com as ações desenvolvidas. A gestão escolar tem papel fundamental na promoção dessas ações necessitando os gestores, uma fundamentação teórico-prática consistente para o exercício da função. Uma boa gestão influencia diretamente o desempenho dos professores, técnicos e alunos trazendo benefícios significativos para a sociedade. No item seguinte discutiremos a relevância dessa função na escola e os possíveis caminhos para a formação do gestor da escola inclusiva.

⁵ Segundo o relatório, escolas anexas são instituições escolares que, não tendo corpo administrativo próprio, permanecem vinculadas a escolas, no cotidiano chamadas de *escolas mãe* e funcionam, boa parte das vezes, em prédios alugados ou cedidos.

CAPÍTULO II

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los na tolerância, o de acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza.

Paulo Freire

2. GESTÃO PARTICIPATIVA E ESCOLA INCLUSIVA

Neste capítulo discutiremos as mudanças ocorridas nas concepções de administração e gestão escolar, como resultados das intensas transformações acontecidas no mundo do trabalho e na organização dos processos políticos e produtivos e nas relações sociais. Debateremos, também, acerca das concepções da gestão e organização para a escola inclusiva, além dos princípios de formação do gestor escolar para essa escola.

2.1 Da administração escolar à gestão compartilhada

Administração escolar, como conceito, é uma expressão tradicionalmente ligada aos princípios e atos referentes à ação de planejar o trabalho, os procedimentos e as ações da escola. Esse termo transitou por mudanças profundas em sua concepção, especialmente da década de 1980 em diante, com o surgimento da expressão gestão educacional. É possível encontrar na literatura grande quantidade de trabalhos sobre o assunto (BARROSO, 2006, LIBÂNEO, 2001; LUCK, 2005, 2006; FERREIRA, 2003, 2004) destacando mudanças processuais significativas no entendimento desses dois termos. Segundo esses estudiosos, a mudança de nome deverá implicar mudanças reais, novas idéias e orientações transformadoras no contexto da organização educacional.

Tais mudanças foram tentativas de avançar em procedimentos tradicionais baseados em práticas corporativistas e centralizadoras, avançando para um movimento que busca a democratização e a participação em todos os aspectos da (hoje denominada) gestão escolar.

Em relação às mudanças no termo administração e na extensão para gestão escolar, Bordignon e Gracindo (2001:147) assim se posicionam:

Os termos gestão da educação e administração da educação são utilizados na literatura educacional ora como sinônimos, ora como termos distintos. Algumas vezes gestão é apresentada como um processo dentro da ação administrativa; outras vezes seu uso denota apenas intenção de politizar a ação administrativa; noutras apresenta-se como sinônimo de “gerência”, numa conotação neotecnista dessa prática e, em muitos momentos, gestão aparece como a “nova” alternativa para o processo político-administrativo da educação. O que se percebe é que há uma reação (por vezes muito forte) ao termo administração da educação, como consequência da forma descomprometida, “neutra” e tecnicista como ela se desenvolveu na década de 70, trazendo consequências muito negativas à prática social da educação e gerando todo um movimento de reação e de mudanças em sua concepção e prática.

De modo geral, a administração escolar é entendida como processo racional, linear e fragmentado de organização das instituições educacionais, estabelecida de fora para dentro das unidades escolares, geralmente de forma mecanicista e utilitarista. Portanto, a utilização dos vocábulos gestão escolar não corresponde à substituição terminológica simples, mas à implementação de novo entendimento de organização educacional e de seus processos, sem desmerecer a importância da administração, mas, sim, a superação das limitações do enfoque fragmentado e reduzido, situando-a a serviço da gestão.

Para se compreender essa unidade de idéias, recorremos a Luck, (2005:35) que se expressa dessa maneira:

A expressão gestão educacional comumente utilizada para designar as ações dirigentes surge, por conseguinte, em substituição à administração educacional (ou escolar). Diferentemente de administração educacional, abrange uma série de concepções não abarcadas pela administração. Pode-se citar a democratização do processo de determinação dos destinos do estabelecimento de ensino e seu projeto político pedagógico, a compreensão da questão dinâmica e conflitiva das relações interpessoais da organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação de liderança; o entendimento de que a mudança dos processos pedagógicos envolve alterações nas relações sociais da organização.

Essa autora defende ainda o argumento de que a mudança de denominação só é significativa se representar uma mudança de concepção da

realidade e do significado de ações, com base em uma posição e atuações diferentes. Em vista disso, a discussão terminológica se explica no sentido de compreender melhor o que representa para orientar de maneira adequada a ação, caso contrário, consta apenas jogo de palavras e exercício no plano das idéias, sem compromisso com a ação e com os resultados.

De acordo com essa autora (2006), o conceito gestão educacional está relacionado à gestão com substratos nos órgãos superiores dos sistemas de ensino, e, em âmbito micro, a partir das escolas. Sendo assim, a expressão gestão educacional diz respeito à gestão de sistemas de ensino e a gestão escolar. Para ela,

O conceito de gestão, tendo em vista seu caráter paradigmático, não se refere a este ou aquele segmento, mas ao sistema de ensino como um todo, tanto horizontal como verticalmente, e, portanto, não se constitui em uma função circunscrita a quem detém o cargo/função maior de uma unidade de trabalho (LUCK, 2006:37).

Nesse sentido, a idéia da gestão está associada ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, entendida como participação de todos nas decisões e na sua efetivação. Esse processo enseja um aprendizado político que contribui para uma prática social e busca de autonomia favorável à reflexão crítica das práticas educativas. Supõe, de saída, que o êxito de uma organização social depende da mobilização da ação construtiva conjunta de seus componentes em prol de objetivos compartilhados e comuns.

Ferreira (2004) apresenta a gestão como *tomada de decisão, organização, direção*. Para essa autora, o papel da gestão relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função e desempenhar seu papel. Destaca ainda que a gestão se constitui de princípios sociais destinados à promoção humana.

Ferreira (2003:113) considera ainda que *um processo de gestão que construa coletivamente um projeto pedagógico de trabalho tem já, na sua raiz, a potência de transformação*. Essa construção coletiva formadora resultará no

desenvolvimento de profissionais da educação e alunos *fortes intelectualmente, ajustados emocionalmente, capazes tecnicamente e ricos de caráter* (2003:113).

Libâneo (2001) refere-se à unidade de idéias organização escolar como mais apropriado para atender as especificidades das instituições educacionais, entendendo que esses espaços se diferenciam das empresas convencionais em virtude do seu caráter fortemente interativo, baseado em um sistema de relações. O autor destaca o sentido amplo do termo organização como unidade social que reúne pessoas interagindo e operando por meio de estruturas e processos organizativos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição. Para que as organizações funcionem e atinjam seus objetivos, exigem-se a tomada de decisões, a direção e o controle dessas decisões, processo que o autor denomina gestão. Assim, para Libâneo, o termo organização e a expressão gestão da escola se apresentam como mais abrangentes e se exprimem como substitutos de administração escolar.

Na compreensão de Luck,

Uma forma de conceituar gestão é vê-la como um processo de mobilização das competências e da energia das pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de trabalho (2006:21).

Para assegurar a gestão democrática da escola, é necessária criação de estruturas e processos que permitam o envolvimento de todos os segmentos na tomada de decisões e na organização e funcionamento da escola. Isso está intimamente ligado à formação de uma cultura de participação, entendida como o reconhecimento, por todos os membros da organização e pelos seus dirigentes, da participação como um valor essencial que deve orientar todas as suas práticas.

Na visão de Barroso (1996:7), o conceito gestão participativa corresponde a

Um conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na tomada de decisão. Este envolvimento manifesta-se, em geral, na participação

dos trabalhadores na definição de metas e objetivos, na resolução de problemas, no processo de tomada de decisão, no acesso à informação e no controle da execução. Ele pode assumir graus diferentes de poder e responsabilidade e afetar quer a organização no seu conjunto, quer cada trabalhador e o seu posto de trabalho, embora esteja sempre orientado para a realização das finalidades da organização.

Nessa linha de raciocínio, entendemos a participação como o principal instrumento de ação para que se possa atingir os objetivos da escola. A organização e os processos da gestão, dentro de uma vertente participativa, contribuirão para melhorar a qualidade pedagógica e aumentar o profissionalismo dos professores. Luck (1996) evidencia que a participação se caracteriza por uma força de atuação consciente, pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação e dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhes são próprias.

Barroso (1996:5) refere-se a quatro princípios fundamentais para a organização da escola dentro dos moldes de uma gestão participativa, a saber:

- *Descentralizar*, atribuindo poderes de decisão e meios às autarquias, em colaboração com outros parceiros educativos locais, para definirem e executarem uma política local de educação, comum às escolas da sua zona de influência, nos domínios da adequação local do currículo, da integração com outros equipamentos sociais, da organização de atividades de extensão curricular, na gestão da rede escolar, na construção de equipamentos e na afetação e manutenção de outros recursos.
- *Transformar cada escola, ou conjunto de escolas afins, numa unidade autônoma de gestão* concedendo poderes e meios para os seus órgãos próprios definirem convergências, dos pais, dos professores e dos outros trabalhadores da escola.

- *Instituir e desenvolver nas escolas* estruturas e processos da gestão participativa que permitam o envolvimento dos seus «trabalhadores», incluindo, como tais, não só o pessoal docente e não-docente, mas também os alunos e outros elementos que contribuem igualmente para a produção do trabalho escolar, na tomada de decisão sobre a organização e execução das atividades necessárias à realização das finalidades e objetivos da escola.
- *Preservar para o Estado, e em particular para a sua administração central a função de regulação*, necessária para garantir a unidade e a qualidade do serviço público nacional de ensino e para corrigir as assimetrias.

Com efeito, para que a gestão escolar possa contribuir verdadeiramente para a transformação social, é preciso perseguir de maneira efetiva os objetivos e propósitos comprometidos com tal transformação. Esse processo não ocorre espontaneamente, mas com assento na vontade e organização coletiva em torno de objetivos comuns. É importante levar em consideração, contudo, as condições concretas e as possibilidades de a escola realizá-los. Além disso, a forma de reger a escola deverá estar longe do modelo tradicional de concentração de autoridade nas mãos do diretor, evoluindo para formas coletivas que facilitam a distribuição do poder e da liderança de maneira adequada, tendo como meta os objetivos identificados com a transformação social.

2.2. Educação inclusiva, legislação e gestão escolar – caminhos possíveis

Nesse item faremos uma análise dos documentos oficiais, nacionais e internacionais, buscando identificar os trechos legais que se reportam ao trabalho da gestão e ao papel do diretor. Além disso, apresentaremos a organização da escola sob uma nova visão da gestão escolar, que discute as possibilidades de se reger a escola, focalizando em uma das tarefas mais desafiadoras para os sistemas de ensino: a inclusão escolar.

Em 1990 foi realizado em Jomtien - Tailândia uma conferência que ficou conhecida mundialmente como Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, que contou com a participação do Brasil e de vários outros países. Nesse encontro, o Brasil assumiu o compromisso de construir um sistema de ensino que incluísse todos. Por ter sido signatário do documento, o governo brasileiro promulgou a Declaração acompanhada do Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, com o objetivo de desenvolver políticas no país que atendessem ao instituído na Declaração.

Nesse documento, muitos itens se referem sobre a importância do respeito a diversidade, a prioridade em garantir o acesso à educação das minorias com os governos assumindo o compromisso de não permitir qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais incluindo aí a garantia de igualdades de acesso à educação das pessoas com deficiência como parte do sistema educativo.

Em relação a organização da escola e ao papel do gestor escolar, o Artigo 7 discorre sobre a necessidade de parcerias e colaboração para o fortalecimento da educação básica para todos:

Fortalecer alianças

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários. (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS p. 5 e 6).

O artigo deixa claro que a importância do trabalho articulado com os diversos segmentos sociais. A responsabilidade pela promoção da educação básica não é só das esferas federal, estadual e municipal, mas do envolvimento de todos os segmentos da sociedade. Na unidade escolar, é papel do gestor da instituição gerenciar de forma competente as ações e os recursos humanos e materiais necessários ao bom desenvolvimento de um ensino de qualidade e para todos.

No item 19, a Declaração faz destaque sobre a importância de melhorar a capacitação dos administradores públicos. Embora esse destaque apareça de forma abrangente, a ideia é complementada no item 24 quando dispõe sobre a necessidade de formação para o pessoal da supervisão e administração como importante estratégia de melhoria da educação básica. Como vimos, o documento não traz explicitamente uma indicação específica na formação do gestor para o atendimento a diversidade, porém já deixa nas entrelinhas a importância desse profissional para a concretização de uma educação para todos, objetivo maior da Declaração.

Em 1994, a Declaração de Salamanca, documento resultado da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade”, foi um dos primeiros manifestos internacionais a destacar, ainda que de forma sucinta, o papel da gestão da escola na inclusão nos seguintes itens:

35. Os administradores locais e os diretores de estabelecimentos escolares podem dar uma grande contribuição para que as escolas atendam mais as crianças com necessidades educacionais especiais, caso lhes seja dada à autoridade necessária e adequada de capacitação para isso. Devem ser convidados a criar procedimentos de gestão mais flexíveis, remanejar os recursos pedagógicos, diversificar as opções educacionais, facilitar a mútua ajuda entre as crianças, ajudar alunos que experimentem dificuldades e estabelecer relações com pais e a comunidade. Uma boa gestão escolar depende da participação ativa e criativa dos professores e do pessoal, da colaboração e do trabalho em equipe para atender às necessidades dos alunos.

36. Os diretores dos centros escolares deverão cuidar, especialmente, de fomentar atitudes positivas na comunidade escolar e propiciar eficaz cooperação entre os professores e pessoal de apoio. As modalidades adequadas de apoio e a exata função dos diversos participantes no processo educativo deverão ser decididas mediante consultas e negociações.

37. Toda escola deve ser uma comunidade coletivamente responsável pelo êxito ou fracasso de cada aluno. O corpo docente, e não cada professor, deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado a crianças com necessidades especiais. Pais e voluntários deverão ser convidados a participar de uma forma ativa nas atividades da escola. Os professores, todavia, desempenham um papel decisivo como gestores do processo educativo, ao dar apoio a crianças com a utilização dos recursos disponíveis tanto na classe como fora dela (DS, 1994:35).

Esse documento já apontava claramente a importância do papel dos diretores como agentes promotores da inclusão, destacando-os como articuladores dos diversos segmentos da escola, proporcionando a cooperação, a flexibilização e diversificação das ações, o remanejamento de recursos, a formação pedagógica e outros elementos imprescindíveis na organização da escola inclusiva. Além disso, esse documento contribui para intensificar as discussões em torno da atenção aos alunos com *necessidades educativas especiais* e conseqüentemente, da educação inclusiva.

A necessidade dessas declarações mostram que a forma como o sistema educacional tem atuado, ainda exclui significativa parcela da população, especialmente as minorias de diversas ordens, sejam elas sociais, étnicas ou pessoas com deficiências. Esses documentos contribuem e incentivam os países a desenvolverem políticas de acordo com as necessidades específicas de cada um, em particular.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN, promulgada em 1996, é destinado apenas um capítulo à Educação Especial, considerando-a como uma modalidade escolar que deverá ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. Nessa parte, não existe nenhum destaque específico para o papel da gestão na escola inclusiva. O que temos expresso como princípios em dois dos itens do Artigo III é a garantia de *igualdade de condições para o acesso e permanência na escola* e a *gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino*. Esses dois princípios destacam aspectos fundamentais para a discussão da proposta deste trabalho. O primeiro garante o respeito à diversidade e o segundo releva a importância da gestão democrática como condição para melhoria dos sistemas de ensino. Além disso a Lei de Diretrizes e Bases

incorpora vários princípios orientadores da educação inclusiva, mas não os convoca como obrigatórios.

Com a promulgação das Novas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, publicada em setembro de 2001, vimos as primeiras orientações e normatizações sobre a inclusão escolar na educação básica. Esse documento traz em seu eixo dois grandes temas: *a organização dos sistemas de ensino para o atendimento ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais e a formação do professor*. O texto do documento, além de traçar metas e prazos para a implementação de políticas educacionais que diminuam as desigualdades sociais, reforça também a necessidade da formação continuada dos professores para atender a diversidade. Em relação ao papel do gestor escolar, apresenta um item intitulado *âmbito administrativo*, no qual, dentre outras ações destaca que

É importante que os gestores educacionais escolares assegurem a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas e urbanísticas – na edificação - incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transpostos escolares, bem como de barreiras nas comunicações (2001:37).

O documento prossegue enfatizando ser papel dos sistemas de ensino a garantia de vários aspectos estruturais, humano e pedagógicos que permitam ao aluno com *necessidades especiais* condições de acesso ao ensino, no entanto não se refere especificamente a figura do diretor como líder desse processo.

Apesar de toda a legislação nacional e internacional favorável a esse movimento, ainda são por demais limitadas as políticas de ações concretas que viabilizem esse sistema. Isso acontece porque são muitos os desafios decorrentes da inclusão atrelados à própria organização da sociedade, os valores e as prioridades políticas que nela prevalecem. Importantes ações, no entanto, estão sendo desenvolvidas na perspectiva de organizar a implementação de políticas públicas que definam os rumos da educação especial de acordo com os princípios da educação inclusiva. Nesse sentido, em 2007, o Ministério da Educação constituiu

um grupo de especialistas e pesquisadores da área, sob a coordenação da Secretaria Nacional de Educação Especial – SEESP, para a elaboração de um documento norteador de políticas públicas intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esta peça configura-se como ação política, cultural, social e pedagógica em defesa do direito de todos a uma educação de qualidade e da organização de um sistema educacional inclusivo. Reflete os marcos legais, os diversos fóruns educacionais, as conquistas e os movimentos organizados sobre inclusão no País. Esse documento foi publicado em março de 2008 e se constitui atualmente como um instrumento de referência para a organização dos sistemas de ensino na perspectiva da educação inclusiva.

No ensinamento de Figueiredo⁶ (2008:20),

Uma nova luta começa no sentido de concretizar no cotidiano da escola o que já temos garantido por lei. (...) No Brasil, os sistemas de ensino ainda têm um caminho a percorrer para assegurar uma boa educação para todos. É importante compreender que a inclusão não é tarefa da educação especial, mas de todas as redes públicas de ensino.

Baptista⁷ (2008) destaca que o documento se justifica pela necessidade de atualização para os sistemas de ensino com esteio em mudanças históricas que pedem novas proposições. Para ele (2008:23), *a política ganha corpo e nome ao entendermos que os gestores não têm apenas direito, mas têm obrigação de serem propositivos no que se concerne à gestão das diferentes instâncias do sistema educacional.*

Seguindo as linhas do referido documento, faz-se necessário eleger como prioridade um maior investimento na formação dos gestores e professores, na infraestrutura das instituições e no atendimento às necessidades e especificidades relativas ao desempenho acadêmico dos alunos. Em complemento ao documento, foi sancionado em setembro de 2008 o Decreto nº 6571 que regulamenta a ampliação da oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com

⁶ Integrante da comissão de especialistas e pesquisadores responsáveis pela elaboração do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

⁷ Integrante da mesma comissão acima citada.

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. No artigo 3º do Decreto, o governo assume o compromisso, através do Ministério de Educação, de prestar apoio técnico e financeiro às ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado. Dentre estas ações o documento destaca no item *III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva*. O destaque na formação do profissional da gestão se constitui termômetro fundamental que reconhece a necessidade de uma formação diferenciada para que o diretor possa liderar as mudanças necessárias à criação da escola inclusiva, juntamente com os demais profissionais da escola. Os documentos legais passam a exigir, contribuir e esclarecer sobre a responsabilidade direta desse profissional nessas mudanças.

Sobre o atendimento educacional especializado e sua importância para o desenvolvimento da inclusão, Gomes, Figueiredo e Poulin (2008:3) destacam:

A atual Política Nacional de Educação Especial orienta aos municípios brasileiros o desenvolvimento de um modelo original de atendimento educacional especializado que se realiza no contra turno do horário escolar. A opção por esse modelo se justifica por diferentes razões. A primeira, porque alguns alunos com deficiência necessitam de suporte particular que favoreça o desenvolvimento de suas ferramentas cognitivas, motoras, afetivas e sociais permitindo a estes alunos participar ativamente de um saber compartilhado na classe comum (...). A segunda razão se justifica pelo modelo de escola brasileira cujo tempo escolar corresponde a meio turno de ensino. Comparando esse tempo com o tempo escolar da maioria dos países do mundo que praticam a escola de período integral, a escola brasileira fica em desvantagem no que diz respeito à permanência do aluno na sala de aula.

Para esses autores, o atendimento educacional especializado visa complementar e desenvolver a autonomia do aluno dentro da escola e fora dela organizando promovendo situações que favoreçam o seu desenvolvimento, com a estimulação dos mecanismos do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem a a partir do uso de materiais didáticos e pedagógicos que atendam as necessidades específicas desses alunos.

Todos esses avanços na legislação justificam-se pela necessidade de permitir que os estudantes adquiram conhecimentos que lhes possibilitem viver em maior igualdade de condições e ao mesmo tempo conciliem as diferenças que lhes são próprias. Nas palavras de Perrenoud,

A escola não é responsável pela miséria e pela violência do mundo, nem pelos medos que a acompanham. Em compensação, ela não pode ignorá-los e deve compreender que uma parte das crianças que vem à escola não está “espontaneamente” em condições de aprender. (2004:57).

Sendo assim, é função dos gestores organizar o ambiente escolar para uma boa aprendizagem dos alunos, utilizando os recursos humanos, materiais e estruturais da maneira mais vantajosa possível, percebendo que mudanças são possíveis e necessárias para viabilizar e promover de forma diferenciada o atendimento às necessidades de cada aluno.

Em decorrência das prerrogativas já discutidas ao longo deste trabalho, no que concerne à inclusão, entendemos que a gestão escolar não poderá deixar de pensar suas ações em função da complexidade que possui um sistema inclusivo. Algumas das recentes conceituações de administração escolar retratam a função gestora não como tecnologia, mas como ofício em que uma série de fundamentações e crenças pessoais são importantes para a implementação de mudanças de que uma escola inclusiva necessita.

Na óptica de Brizolla (2006), a proposição de políticas educacionais inovadoras paradoxalmente a falta de recursos humanos e materiais, bem como a unidirecionalidade de atribuição de responsabilidades pela implementação e pelo sucesso de práticas inclusivas apenas aos docentes, são motivos de tensões, e desafios quando se trata de oferecer educação inclusiva. A autora destaca a necessidade de mudanças substanciais nos projetos da escola como um todo, envolvendo inúmeras providências políticas, administrativas, financeiras e pedagógicas para que as escolas possam acolher toda e qualquer criança.

A autora nos alerta, ao exprimir a noção de que se faz

Necessária uma presença forte dos gestores na organização das demandas, do trabalho na coletividade dos vários segmentos que estarão atuando na construção do espaço inclusivo, enfim, a administração escolar como uma das partes proponentes e principal articuladora do processo. (2006: 86).

É evidente que são muitos os desafios impostos às administrações dos sistemas de ensino para garantir a implementação de uma escola que atenda a todos indistintamente. Nesse sentido, a organização de uma escola constitui elemento chave para o bom desenvolvimento de um projeto pedagógico inclusivo e é inegável o papel do diretor como principal articulador na viabilidade desse processo. Dependendo da forma de como a escola está organizada, ela pode perpetuar preconceitos, mas também pode desconstruí-los. Essa é uma tarefa para os gestores e educadores comprometidos com os direitos humanos.

Na atual organização dos sistemas de ensino, as escolas públicas estão inseridas em uma rede maior que, normalmente, mantém uma situação de dependência política, administrativa e até pedagógica, muitas vezes controladas por mandatos exercidos sem autonomia.

No que diz respeito a escolha dos diretores na rede pública de ensino, vale a pena trazermos, ainda que resumidamente, uma retrospectiva do processo que envolve a definição na escolha dos gestores das escolas públicas no Brasil.

Na década de 1980, diversos estados adotaram o procedimento institucional de eleição direta para diretores, embalados no novo contexto da redemocratização política pelo qual o país atravessava. Naquele momento, esse procedimento se constitui num enorme avanço na busca pela superação do clientelismo no processo de nomeação dos diretores das escolas públicas sendo a ocupação desse cargo, até então, feita por indicação do dirigente do governo, a partir de critérios políticos. Arroyo (1983) nos lembra que o diretor sempre foi um cargo do poder central ou local usado como um dos mecanismos no jogo do poder e da barganha política. A figura do diretor era vista como uma das peças importantes no controle dos professores e da rede escolar. Antes da redemocratização do país, as práticas de gestão eram caracterizadas como centralizadoras e autoritárias, a serviço das finalidades do Estado. Com a possibilidade da escolha do gestor através

de eleição, cria-se nova compreensão nas relações entre a escola e Estado, embora, na maioria das vezes, a eleição se desse a partir de uma lista tríplice enviada ao governador ou prefeito para escolha final.

A partir da década de 1990, o processo de escolha dos gestores passa por retrocessos e refluxos com o adentramento da lógica gerencial da qualidade total e do trabalho voluntário nas escolas. A partir daí, várias formas de seleção de diretores passaram a permear os diversos estados brasileiros. Em pesquisa nacional realizada por Dourado (1998) em 53 secretarias de educação estaduais e municipais, ficou constatado as seguintes modalidades de escolha dos dirigentes escolares, a saber: eleição; livre indicação por parte de uma autoridade; concurso público e formas mistas de escolhas. Essas formas de provimento do cargo de diretor, estão, até hoje, associadas à política adotada pelo sistema vigente.

Mesmo com toda inovação provocada com a escolha dos dirigentes escolares, pesquisas indicaram (PARO, 2001, DOURADO, 1998) que nem sempre foi possível neutralizar práticas tradicionais baseadas no clientelismo e favorecimento pessoal. Alguns sistemas continuaram a permitir a penetração da influência política através de vereadores, deputados e cabos eleitorais na eleição e nomeação do diretor, causando, essa prática, conflitos e tensões no interior da escola, entre diretores, professores e alunos (PARO, 2001).

Ainda hoje, não existe uma definição clara em termos nacionais sobre o processo de escolha dos diretores da rede pública de ensino. Há uma tendência forte para a escolha via eleição direta, no entanto esse procedimento não é unânime em todos os estados. No caso da rede estadual do Ceará, o atual governo realiza seleção pública destinada a composição de um banco de gestores escolares. Essa seleção consta de avaliação de conhecimentos e experiência profissional, realizada em três fases, com caráter eliminatório e classificatório. Na primeira fase, o candidato se submete a prova objetiva, na segunda ele participa de um curso de formação sobre gestão da educação pública e na terceira ele se submete ao exame de títulos. Ao ser aprovados em todas as etapas, o candidato se submete a eleição direta pela comunidade escolar. No município de Fortaleza, tivemos a primeira eleição direta no ano de 1991. Em seguida, aconteceram mais dois pleitos, em 1995 e 2001, ainda na gestão do então prefeito, Juraci Magalhães. No início de 2004, ao

assumir a atual gestão, a prefeita Luizianne Lins se comprometeu em aperfeiçoar o processo existente, no entanto, passado quatro anos de sua gestão, as mudanças de diretores das escolas municipais que ocorreram foram todas feitas por nomeação da própria prefeita, através de indicação política. A atual gestão argumenta que os diretores nomeados assumiram um mandato de transição até que fiquem definidas novas regras para a eleição, o que deverá acontecer no novo mandato da prefeita que se inicia em janeiro de 2009.

Dentro do quadro relatado, ainda encontramos experiências de gestão que, independentemente da forma como o diretor da escola é escolhido, sua liberdade de ação se restringe, muitas vezes, ao repasse de comandos advindos de orientações externas, sem levar em conta a dinâmica de ação interna da escola.

Na visão de Freire,

Estruturas administrativas a serviço do poder centralizado não favorecem procedimentos democráticos. Um dos papéis das lideranças democráticas é, precisamente, superar os esquemas autoritários e propiciar tomadas de decisão de natureza dialógica. (2001:45).

É necessário romper com os modelos da gestão ainda extremamente centralizadores e que inibem a participação dos diversos segmentos da escola, incluindo o próprio professor. Uma das ações nesse sentido diz respeito ao enfrentamento, pela gestão, da fragmentação da escola, na criação de formas novas e consistentes de articulação da comunidade escolar, ampliando seu poder de desenvolvimento de ações coletivas e, ao mesmo tempo, revertendo a perspectiva para o sujeito individual. Isso requer um investimento em novos modelos de relacionamento, aprendizagem e comunicação no contexto da própria escola.

Adotando essa filosofia, a escola vai requerer novos líderes como guias de seus grupos, e um dos principais aspectos desejados para a gestão é o engajamento da direção no sentido da tomada de decisões compartilhadas, da promoção do suporte emocional dos membros da escola para implementar a inclusão.

A educação inclusiva implica mudanças significativas na gestão escolar e nos papéis desempenhados por todos os que fazem o *núcleo gestor*. Deverão os profissionais de apoio à gestão colaborar com os professores na definição das ações e resoluções de problemas, compartilhar com a direção e outros profissionais de apoio à inclusão para pôr em prática estratégias pedagógicas para o ensino inclusivo. Da mesma forma, a gestão tem como desafio organizacional compartilhar o seu trabalho com os demais agentes da escola. Apesar da relevância do papel do diretor, isso não minimiza a responsabilidade de todos os demais componentes, especialmente os professores. A cooperação e a participação de todos são fundamentais para o desenvolvimento desse novo espírito de trabalho.

Autores como La Taille, Oliveira e Dantas (1992:7) assinalam que

O sistema democrático pede a cooperação. Basta verificar quais são suas exigências: levar em conta o ponto de vista alheio, respeitá-lo, fazer acordos, negociações, contratos com o outro, admitir e respeitar as diferenças individuais, conviver com a pluralidade de opiniões, de crenças, de credos etc. (...) fala da importância do amor, senso de humor, riso, da capacidade de ajudar os outros, de não estar centrado só em si mesmo, mas voltado para o que pode ser feito, no aqui e agora para o outro.

Com a opção por esses valores, muitas ações na escola deverão ser modificadas e novas atitudes implementadas, a começar pelo incentivo de atitudes próativas por parte dos professores, dos alunos, dos pais e da comunidade em geral. A cooperação exige que o diretor invista em um ambiente escolar de respeito e incentivo ao debate, ao confronto de idéias, de forma saudável e respeitosa, livre de agressões gratuitas, que propicie um clima participativo, dialógico, sadio e prazeroso.

2.4 Os desafios e a formação do gestor escolar para a escola inclusiva

No Brasil, inúmeros estudos discutem a inclusão na escola com bases em concepções históricas, filosóficas e pedagógicas, no entanto, no que diz respeito a

experiências em gestão da escola inclusiva e na formação de gestores para essa escola, não vimos na literatura nenhuma referência significativa. Essas foram encontradas especialmente em estudos e trabalhos canadenses e estadunidenses (BAUER & BROWN, 2001; KENNEDY & FISCHER, 2001; VILA & THOUSAND, 1993) STAINBACK & STAINBACK, 1993). Esses estudos descrevem resultados de pesquisas e experiências práticas voltadas para a atuação do diretor em contexto inclusivo.

A agenda CASE (Council of Administrators of Special Education, in STAINBACK & STAINBACK, 1999) orienta no sentido de que

A primeira medida da direção da escola é construir uma comunidade escolar inclusiva, baseada nos propósitos da escola. (...) preparar a equipe para trabalhar de maneira cooperativa e compartilhar seus conhecimentos específicos são o propósito fundamental de um programa de desenvolvimento de uma equipe em progresso contínuo. (...) um tempo para reflexão sobre a prática precisa ser criado na estrutura da escola e no dia letivo para que ela se prepare e se beneficie de grupos de professores atuando como planejadores, instrutores e avaliadores de programas que conduzem a resultados esperados. (1999:130-131).

Para pôr em prática tal orientação é necessário pensar em programas de formação dos gestores que extrapolem os programas tradicionais de administração escolar constituídos com uma noção de que existiam uma ciência e uma tecnologia de administração que precisavam ser ensinadas, predominando conteúdos específicos da administração geral, preservando maneiras e costumes que não atendiam às necessidades específicas das escolas (SERVATIUS, FELLOWS e KELLY, 1993). O que se observa é que poucos países e seus sistemas de ensino tem políticas sistemáticas e explícitas sobre o desenvolvimento profissional de diretores de escola. Falta a clareza sobre o perfil desse profissional, especialmente no que diz respeito a organização da escola para o atendimento a diversidade. No entanto, é pouco provável que o profissional da liderança da escola seja preparado apenas pela capacitação, embora essa forma seja evidentemente importante na aquisição das competências básicas para o exercício da função de líder.

A fim de preparar líderes escolares para atuação na área da gestão, os programas de formação têm que começar explorando as crenças e visões dos gestores para que habilidades e estratégias de administração escolar possam ser significativas. Blumberg (apud SERVATIUS, FELLOWS e KELLY, 1993), a esse respeito, aponta alguns processos de aprendizagem indicados para programas de formação dos diretores de uma instituição inclusiva:

- fortalecimento da visão pessoal - as crenças pessoais e valores guiam a visão dos gestores para o que significa uma boa escola. Para liderar uma escola, requer-se uma crença pessoal de que todas as crianças podem aprender. Além disso, deve haver um comprometimento da gestão para promover o acesso de todos os alunos ao currículo e a uma instrução de qualidade. O maior objetivo, porém, de um programa de administração em educação inclusiva é o desenvolvimento de cada valor pessoal, de crenças e visões que um diretor precisa ter no que diz respeito à inclusão. Para alcançar esse fim, os possíveis diretores precisam de oportunidades para explorar o sistema de crença deles, comparar com outros e claramente articular o que eles querem apoiar;
- conhecimento para uma construção efetiva - professores de escolas inclusivas precisam de suporte não só para adquirir conhecimento, mas efetivamente implementar, personalizar e aperfeiçoar uma variedade de estratégias instrucionais em função de ampliar a coleção de necessidades individuais dos estudantes. Conseqüentemente, o segundo conteúdo crítico para preparar líderes de escolas inclusivas é a aquisição de conhecimentos e habilidades relacionadas com avaliação, currículo e estratégias pedagógicas que promovam bom desempenho dos alunos em situações heterogêneas de aprendizagem. Se um líder escolar é para ser o líder instrucional para todos na escola, esse líder tem que ter um meticuloso entendimento de avaliação institucional e conhecimento dos conteúdos e disciplinas abordadas e empregadas pelos professores. Por exemplo, um diretor que entende da teoria e da prática sobre aprendizagem cooperativa é capaz de oferecer modelos, sugestões,

treinamentos e retorno aos professores que estão trabalhando com essa estrutura heterogênea de aprendizado;

- promovendo a própria direção e autonomia - nas escolas inclusivas, um dos objetivos a serem desenvolvidos pelos alunos e para a equipe da escola é assumir a responsabilidade pelos seus comportamentos, crescimento e aprendizado. A idéia é reduzir a dependência das crianças na frente de figuras de autoridade como a direção e os professores. No passado, os alunos da “educação especial” eram encorajados a depender dos adultos para o aprendizado e a motivação. Se os futuros líderes gestores que fazem esses programas de preparação querem cultivar um clima escolar de autonomia nas escolas, eles vão ter que aprender a facilitar uma cultura escolar que permite que os professores mesmo demonstrem um comportamento de autonomia e sejam tratados como indivíduos autônomos também. Especificamente, os candidatos a gestores vão precisar adquirir um entendimento claro sobre o desenvolvimento das crianças e dos adultos e devem ter várias oportunidades de participar eles mesmos de uma prática autônoma durante os programas de formação para gestores;
- constituindo a colaboração - a capacidade de uma escola de se adaptar a mudanças e se envolver em renovações mostra ser positiva quando a participação de toda a comunidade escolar é ativa no planejamento e decisões. A ênfase em escolas inclusivas está em poder adaptar os programas para descobrir as necessidades individuais de cada estudante. O planejamento colaborativo e o monitoramento dos alunos são chaves para o sucesso. É particularmente importante para todos os membros da comunidade escolar ter oportunidade de participar em decisões e trabalho coletivos para alcançar objetivos em comum. Barth (1988) se refere a este tipo de escola como uma *comunidade de líderes*;
- facilitando o percurso de aprendizado - nas escolas inclusivas, os estudantes não são apenas aprendizes. A noção de que todo o mundo – professores, administradores, pais, e estudantes –, está aprendendo cria

um laço comum dentro da escola. Também apóia a investigação, a inovação e a experimentação, reforçando a idéia de que aprendemos fazendo. Um dos diferenciais para a mudança na escola diz respeito à capacidade dos líderes de criar condições para que os professores tenham acesso a informação a fim de que possam transformar a prática e oportunidades para usar os novos conhecimentos e habilidades adquiridas. Os programas de preparação de líderes de escolas inclusivas precisam guiar os participantes para entender não só como as crianças aprendem, mas em como estas podem aproveitar as condições escolares para o seu desenvolvimento e crescimento; e

- lidando com as mudanças. - um mundo com um crescimento diversificado e com rápidas mudanças está esperando por nossas crianças. Nossas escolas são responsáveis por preparar nossos alunos para esse mundo. Programas escolares competentes para essas mudanças são os que estão aptos a transformar eles mesmos com uma relativa facilidade. Escolas de sucesso para o século XXI requerem líderes preparados para ser os facilitadores da mudança.

De acordo com Patterson (2000), o diretor deve organizar programas para os professores e funcionários que vão além da gestão administrativa da escola. Esses programas devem estar voltados para a compreensão dos princípios da escola inclusiva. Tanto o próprio diretor quanto os seus liderados devem ter o domínio das diversas definições de inclusão, aspectos legais, bem como as melhores formas de atender pedagogicamente a todos os alunos.

É comum os diretores e professores concordarem com a filosofia da inclusão, no entanto a maioria apresenta problemas em desenvolver um trabalho que de fato beneficie a todos. Sergiovanni (1998, in BROWN & KENNEDY, 2006) reconheceu que a influência e o poder da estrutura da escola tradicional dificultam suas mudanças e contribuem para manter o *status quo*. Para ele, escolas inclusivas requerem diretores que possam efetivamente levar a um caminho que promova a cultura das mudanças necessárias, sugerindo uma nova cultura que substitua velhos paradigmas e implemente outra visão de escola. A formação desses novos gestores

requer um currículo que ultrapasse apenas o conhecimento tradicional sobre administração. Para Brown e Kennedy (2006), os diretores precisam ter conhecimentos de habilidades, estratégias e atitudes que possibilitem desenvolver sua liderança para os programas de educação inclusiva na sua escola. Esses conhecimentos devem contemplar ainda formas de atendimentos, aprendizagem cooperativa, gestão compartilhada, serviços e legislação implicados na educação inclusiva. Como líder da escola, o diretor deve sempre estar aberto a inovações pedagógicas para todos os alunos e não apenas para os que se encontram em situação de aprendizagem diferenciada. É importante que a escola faça tudo o que estiver ao seu alcance a fim de oferecer condições para que cada criança possa constituir sua identidade e sentir-se capaz de aprender.

Na perspectiva da educação inclusiva, os professores consideram que o suporte e a atenção do diretor são fundamentais para o desenvolvimento e êxito de qualquer programa. Esse envolvimento da gestão poderá determinar um caminho seguro e conseqüente. Fullan (1991 apud BROWN & KENNEDY, 2006) sugere que a implementação de uma gestão inclusiva deve privilegiar quatro fases distintas: o *início* do processo propriamente dito - desencadear o processo inclui firme tomada de decisão para proceder com as mudanças. A inclusão deve ser vista como possível e viável durante essa fase. Em seguida, a *implementação*: as primeiras tentativas para colocar as idéias ou as mudanças em prática. Essa é considerada etapa difícil porque prevê um impacto direto no resultado com todos os estudantes da escola. A *continuação* é uma etapa que é a extensão da fase de implementação e dentro do novo programa deve ser sustentada para além do primeiro ou segundo ano. A continuação ocorre quando a cultura da escola começa a mudar e todo o grupo passa a adotar o conceito de escola inclusiva, e a usá-lo inconscientemente para descrever o que eles são como escola. Por fim, o *resultado*, que é a fase na qual se percebe o grau de melhoria das escolas em relação aos critérios utilizados e desenvolvidos. As mudanças não são lineares, mas o processo em cada evento de uma fase pode retornar e alterar as decisões feitas no estágio anterior, o qual, então, trabalha do início ao fim em um caminho iterativo e numa contínua interação.

Outro aspecto fundamental é o desenvolvimento de estratégias de liderança para diretores e professores durante todo o convencimento das pessoas

em relação à escola inclusiva na comunidade. A heterogeneidade existente nas escolas vai requerer líderes com habilidades e estratégias também diferenciadas. Sergiovanni (1996) identificou quatro situações de liderança ou estratégias necessárias nesse processo. Inicialmente, destaca o poder de barganha da gestão em que o diretor e os professores firmam um acordo de troca. O diretor oferece ao grupo alguma coisa que eles querem em permuta pelo seu esforço em direção à escola inclusiva. A ênfase da barganha é oferecer algo significativo almejado pelo grupo. Isso fortalece a cooperação e o acordo firmado. Outro aspecto diz respeito à constituição de um clima e um suporte interpessoal necessário para que os professores se achem competentes nas salas de aula inclusivas. A ênfase nessa constituição é a criação de condições que possibilitem os professores boas circunstâncias psicológicas para desempenhar sua função. A constituição de vínculos é outro aspecto importante destacado. O diretor e os professores desenvolvem formas de compartilhar valores e relações entre si além de idéias que assegurem o que eles querem construir na escola inclusiva. Portanto, juntos, eles podem tornar a comunidade da escola numa escola de líderes e aprendizes, uma comunidade de verdadeiros companheiros de trabalho. Por fim, a cooperação e a coesão do grupo cujo diretor e os professores se comprometem em determinar os valores e idéias compartilhadas que fazem deles um grupo coeso. A ênfase nessa cooperação está em desenvolver os compromissos em comum e a concepção sobre propostas de ensinar e aprender, e acerca dos relacionamentos que aproximem as pessoas e que as tragam para junto do pensamento da comunidade. A união é recomendada como forma de estabelecer autoridade moral que permite as pessoas se gerirem e caminharem no sentido da conquista da autonomia.

Procuramos focalizar nesse item os eixos orientadores que fundamentam uma gestão para a escola em contexto de inclusão, apresentando alguns pressupostos teóricos que embasam tal ação. Esses recortes apontam à possibilidade de se constituir uma prática de organização da escola de forma crítica e comprometida com todas as crianças, independentemente de suas condições de aprendizagem individual. Esse modelo toma para si o desafio de assegurar uma educação centrada no aluno, garantindo o desenvolvimento de suas potencialidades, respeitando seus ritmos de aprendizagem e suas diferentes formas

de ser e ver o mundo. Essa busca é estendida a todos que fazem parte da escola, especialmente ao professor, desde a criação de condições dignas e acolhedoras de trabalho, conducentes a um movimento de renovação da prática pedagógica que seja capaz de atender às demandas específicas de cada aluno matriculado na escola. A escola inclusiva exige mudanças que priorizem a formação e a reflexão permanente não só da gestão da escola, mas também de todos os educadores que fazem a instituição. Uma liderança escolar competente floresce onde há condições positivas de trabalho, motivação para mudanças, um ambiente cooperativo e parcerias fortes, especialmente com a comunidade.

Procedidas estas reflexões, agora podemos inferir que as mudanças e os desafios postos a essa nova forma da gestão e organização da escola são desafios permanentes e ao mesmo tempo alentadores, pois vislumbram uma escola que participa ativamente na realidade, além de poder interferir concretamente na consolidação de uma sociedade inclusiva.

CAPÍTULO III

A esperança é fundamental para impulsionar a luta. Mas minha vontade de mudar o mundo não é suficiente para fazê-lo. A descoberta da possibilidade de mudar não é ainda mudar. A consciência de que mudança é possível e necessária, é essencial, pois é sabendo que mudar é difícil, mas possível, que o oprimido nutre sua luta e sua esperança num amanhã melhor onde não seja tão difícil amar o próximo e viver poeticamente. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha à luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia.

Paulo Freire

3. EDUCAÇÃO E MUDANÇA

O conceito de gestão escolar engloba vários aspectos do processo educativo, permeando tanto as questões políticas e organizacionais quanto as pedagógicas. Nesse estudo, buscamos compreender esses aspectos com amparo em teorias que justifiquem o movimento de transformação nas instituições educacionais. Assim, fomos guiadas pelos campos conceituais da mudança e da inovação desenvolvidos por Crozier e Friedberg, (1977) e Friedberg, (1993), Fullan (2006,) Carbonell (2002), Hargreaves, Earl, Ryan (2001), Hargreaves, Earl, Moore e Manning, (2002), Thurler (1994, 2001), dentre outros autores que contribuem com a discussão dessa temática no meio escolar.

3.1 Discutindo mudança

Nesse item, é nosso propósito discutir os conceitos de mudança e inovação educacional, visto que essas duas palavras são aplicadas para representar as transformações que acontecem nos sistemas educacionais, na escola ou na sala de aula. Além disso, esses dois termos são palavras-chave utilizadas freqüentemente para pensar e planejar os sistemas educativos e designar programas e projetos, pensados pelo Estado. Essas ações normalmente são pensadas de fora para dentro da escola, de forma impositiva e autoritária. Grande parte desses projetos não sai do papel ou ainda não causa grandes repercussões na realidade prática, sendo sempre desvirtuados do seu sentido e de seus objetivos iniciais.

Embora esses vocábulos tenham significados diferentes, é comum serem usados indistintamente, como sinônimos, inclusive na literatura especializada. Tentaremos aqui apresentar uma síntese das principais características referentes aos conceitos de mudança e de inovação. A necessidade de mudança é, de certa

forma, resultante das transformações científicas, tecnológicas e culturais ocorridas na sociedade pós-moderna. O aparecimento das novas tecnologias trouxe alterações significativas no modo de vida das crianças, jovens e adultos, modificando valores e padrões de comportamento, delineando novas gerações, com identidades bem distintas das anteriores.

Nas escolas, essas alterações podem ser percebidas pela diversificação do perfil das turmas, pela disseminação das informações em detrimento de uma formação mais consistente, pela agilidade da comunicação, pela necessidade da redefinição do papel do professor, pelo redimensionamento dos cursos de formação de docentes, dentre muitas outras variáveis que interferem na dinâmica da organização escolar.

É visível um movimento entre os profissionais que estão à frente dos sistemas de ensino e das instituições escolares, para mudar a escola. Esse movimento é consequência de inúmeros fatores apontados como causas para a permanente crise pela qual passa essa instituição, no Brasil, e que se manifesta com idênticos contornos na maioria dos países, independentemente do seu grau de desenvolvimento; no entanto, “a crise da escola” é, acima de tudo, uma crise pedagógica e organizacional, se não nos esquecermos de que, neste caso, a organização e a pedagogia são determinadas pela interação do meio educativo com o meio social em contexto, e, evidentemente, com as opções políticas que permeiam essa interação.

Discutir mudança nas instituições e, mais precisamente, mudança na escola, definindo e clarificando seus diversos conceitos, se faz necessário para melhor compreensão da problemática estudada nesta pesquisa, qual seja, mudança na gestão da escola. Apesar do conceito de mudança ser freqüentemente atrelado a outros termos, como inovação e transformação, entendemos que tais palavras nem sempre dizem respeito ao mesmo processo.

Mudança é um vocábulo mais genérico, mais abrangente. Para Fullan (2006), considerado um dos principais pesquisadores da mudança educacional, o conceito de mudança pode se referir tanto ao processo quanto ao resultado ou ponto de chegada. Esse autor utiliza o termo com essa dupla interpretação. Destaca, no entanto, a importância da mudança intencional e planejada em contraposição a

mudança espontânea. Nos seus estudos, pede atentar-se para a operacionalização da mudança, ou seja,

Como aumentar a capacidade das pessoas e das organizações para saber quando recusar certas possibilidades de mudança, quando e como perseguir e implementar outras, e como enfrentar políticas e programas que pretendem impor mudanças. (2006: 33).

Para esse autor, o fundamental é contribuir com as escolas para que elas possam descobrir como atingir, de modo mais eficaz, a implementação de programas ou práticas de mudança. Além disso, trata-se de um processo, e não de um fato, na maioria das vezes, lento e gradual.

Toda mudança implica o desenvolvimento de sentimentos ambivalentes. É necessário mudar? O que mudar? Como mudar? Essas e muitas outras perguntas se aplicam às diversas situações de mudança quando nos referimos a um processo ou a um resultado intencional ou espontâneo que acontece em âmbito reduzido ou a todo um sistema educacional. Murillo (2007:16) assim define mudança:

Qualquer processo que provoca alterações a partir de uma situação inicial, modificações essas que podem ser intencionais, gerenciadas e planejadas ou naturais; igualmente, são mudanças os resultados desses processos (ou seja, cada uma das diferenças e alterações em si).

Esse autor associa a palavra mudança a um conceito de caráter geral que pode se referir a qualquer modificação da realidade educacional, ocorrida tanto em âmbito macro quanto micro.

Na compreensão de Farias (2006:44),

A mudança é uma práxis. (...) a mudança como resignificação da prática ultrapassa as modificações sobre a vida organizativa da instituição e a aplicação de tecnologias, envolvendo um novo modo de agir, alicerçado em novos valores, símbolos e rituais; ela não se constitui isoladamente nem ocorre através da imposição. Trata-se de um processo demorado, delicado e sensível, que compreende as interações consensuais e conflituosas que perpassam as relações internas e externas da organização.

Nessa linha de raciocínio, Hargreaves (2001) destaca que é necessária antes a crença para, em seguida, se engendrar um processo prático de mudança, a menos que a mudança ocorra de forma impositiva. Essas mudanças devem ocorrer de modo interativo, dentro de novos contextos e formas de ação. Nesse sentido, entendemos a mudança como uma construção social que é ao mesmo tempo individual, coletiva e interativa. Friedberg (1993:325) assevera que é vã a tentativa de procurar, para os processos de mudança social, a receita universal ou a solução milagrosa cuja aplicação garantiria o êxito. *Na medida em que é contingente, a mudança permanece como um processo aberto. Não realiza um modelo preestabelecido, procura fazer evoluir um sistema de atores.*

Crozier e Friedberg (1977), referindo-se às mudanças, discutem nova lógica hoje predominantemente nas organizações, na qual a capacidade de inovar e de se transformar torna-se mais decisiva do que a capacidade de racionalizar dominante em modelos anteriores. Para ele, a mudança não depende apenas de inovações tecnológicas, mas especialmente da capacidade de mobilização dos diversos agentes da organização.

Para esses autores, *são os indivíduos que mudam não somente de forma passiva, mas no interior de uma coletividade e também enquanto coletividade.* (p. 379) Eles dizem ainda que *para que tenha mudança deve ter uma transformação dos sistemas de ação; os indivíduos (...) devem colocar em prática novas relações humanas, novas formas de controle social.* (1981:383).

Friedberg (1993) expressa que a mudança exige o estabelecimento de um dispositivo de acompanhamento, que tornaria possível a gestão e o monitoramento dos processos de aprendizagem mediante os quais se estabelecem novos quadros de ação e a aquisição de capacidades coletivas.

Conforme Lafortune e Deaudelin (2001), as características desse tipo de acompanhamento devem enraizar-se nas experiências anteriores das pessoas que interagem e

- favorecer a emergência de pontos de vista diferentes assim como de conflitos sociocognitivos;

- provocar uma co-construção; e
- tirar vantagem das tomadas de consciência que podem emergir de certos procedimentos de elaboração conjunta.

Como destacam Crozier e Friedberg (1977), o acompanhamento na mudança institucional constitui processo complexo que envolve as organizações de uma forma sistêmica, necessitando, então, de vários reajustamentos em termos de estratégias e de envolvimento, a fim de levar os atores a aceitar, e sobretudo, apropriar-se das transformações ocorridas.

A mudança, além do lado do domínio técnico, importante e necessário, possui viés humano, intelectual e emocional, indispensável. Fullan (2006) garante que a mudança é um processo e não um evento que envolve aprendizado contínuo e, portanto, sempre tem forte componente intelectual.

Carbonell (2002) afirma que nem sempre uma mudança implica melhoria, mas que toda melhoria impõe mudança. Mudança pode significar aplicação de reformas que não resultem em melhorias institucionais. Thurler (1994) referindo-se à mudança nos meios escolares, diz que a instituição que muda é aquela em que *a mudança é, de uma certa forma, uma fonte de identidade, um fator de coesão, um motor de vida e não somente o resultante involuntário da ação coletiva* (1994:111).

Como vimos, a mudança deve ser abordada de modo sistêmico, com ações integradas, acompanhadas, coordenadas e complementares, interligadas a toda a instituição escolar e não apenas a algumas partes ou âmbitos isolados. Além disso, é fundamental o desenvolvimento da crença na mudança por parte dos agentes envolvidos, para que as idéias, atividades e estratégias selecionadas sejam convergentes e se inter-relacionem, implicando o envolvimento consistente de todo o grupo para a modificação da cultura docente.

3.2 Inovação, reforma e educação

Assim como a mudança, a inovação não pode ser tratada como fenômeno espontâneo, assistemático, e sim algo que precisa de objetivos claros e um plano de ação, portanto, deve ser intencional e planejada.

O termo inovação sempre remete ao novo, à novidade, e aparece vinculado à idéia de mudança. Em nome da inovação é possível, no entanto, se encontrar propostas conservadoras, políticas e práticas que desconsideram a diversidade dos contextos culturais. Assim, nem toda mudança pode ser qualificada como inovação, podendo determinadas mudanças serem consideradas como regressão.

Carbonell (2002:18) chama a atenção para um conceito de inovação que consideramos bastante pertinente:

Conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, idéias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe.

Nesse conceito, ele amplia o poder de atuação de um projeto inovador, destacando que as mudanças se localizam nas escolas e nas salas de aula, interferindo diretamente no ensino e aprendizagem. Esse autor apresenta uma série de elementos importantes na consideração dos componentes e objetivos do processo de inovação educativa. Em seguida destacamos alguns desses elementos indicados por Carbonell (2002:21) que nos chamam mais a atenção.

- A mudança e a inovação contituem experiências pessoais que adquirem significado particular na prática, já que devem atender tanto a interesses coletivos quanto individuais.
- A inovação procura converter as escolas em lugares mais democráticos, atrativos e estimulantes
- A inovação procura converter e estimular a reflexão teórica sobre as vivências, experiências e interações da classe.
- A inovação amplia o âmbito da autonomia pedagógica das escolas e dos professores.

- A inovação nunca é empreendida com suporte no isolamento e do saudosismo, mas com base no intercâmbio e na cooperação permanente como fonte de contraste e enriquecimento.
- A inovação procura traduzir idéias da prática cotidiana, mas sem esquecer-se nunca da teoria, conceitos indissociáveis.
- A inovação facilita a aquisição do conhecimento, mas também a compreensão daquilo que dá sentido ao saber.

Diferentemente do autor há pouco citado, Murillo (2007) considera que a inovação se concentra fundamentalmente na ação educacional desenvolvida dentro da sala de aula incidindo especialmente nos aspectos curriculares e, mesmo que as inovações não envolvam exclusivamente o professor e seus alunos. Todas as ações empreendidas na inovação visam a modificar e melhorar o ensino e aprendizagem que acontece dentro da sala de aula. Para esse autor, inovação é um

Processo intencional de mudança desenvolvido por um professor ou por um grupo de docentes que modificam conteúdos, introduzem novas metodologias ou utilizam novos recursos ou novas tecnologias no processo de ensino e cujo espaço “natural” é a sala de aula (2007:17).

A inovação pretende atender a uma situação de mudança mais específica, geralmente ligada a uma ou a algumas instituições educacionais com projetos de mudança em comum, sempre almejando uma renovação pedagógica. Nesse sentido, modernizar ou equipar a escola com computadores de última geração pode não significar inovação alguma se não houver alterações sobre as concepções de ensino e de aprendizagem.

Carbonell (2002) destaca a noção de que as inovações que vêm de baixo, do próprio coletivo docente, têm mais possibilidades de êxito e continuidade do que aquelas impositivas, de cima para baixo. Por vezes, uma motivação ou estímulos externos pode ter um bom efeito propulsor na inovação.

Apesar de muitos autores associarem o conceito de inovação a qualquer processo de mudança, Murillo, (2007) e outros autores reservam o termo *reforma educacional* para processo de mudanças mais amplas, que têm como espaço natural o sistema educacional em seu conjunto ou uma parte dele. As reformas buscam introduzir, por intermédios de programas ou projetos, idéias novas nos sistemas educativos. Essas reformas dificilmente conseguem chegar a toda uma rede educacional e não são fortes o suficiente para superar a mudança de comando nas diretrizes políticas, por exemplo. As reformas são demandadas pelo sistema educacional em seu conjunto ou em parte dele. Muñoz-Repiso, Murillo e Valle (2007) desenvolveram um conceito que consideram claro para o entendimento de reforma:

Aquela mudança no sistema educacional, intencional e profunda, que é resultado de uma política educacional determinada e que é implementada com a intenção de que perdure, que emanou do Estado ou de alguma autoridade educacional regional com competências plenas em matéria educacional e que foi consignada em alguma normativa de ordem superior (P.18).

As reformas educacionais pretendem resolver problemas ligados ao conjunto da sociedade buscando contribuir para alguma mudança na estrutura educacional, e são movidas por determinações políticas, econômicas e sociais. As reformas também podem não determinar mudanças, melhorias ou inovações. Elas podem redundar em fracassos e retrocessos educacionais ou mesmo em nenhuma mudança significativa especialmente se não forem levados em conta aquilo que os professores pensam. Sem motivação, os professores podem até seguir aparentemente os movimentos da reforma, todavia, existe uma probabilidade grande dessa adesão ser superficial. Diferentemente das reformas, as inovações devem ser pensadas, geridas e executadas pela instituição escolar, cabendo aos sistemas de ensino prover as condições necessárias, como recursos materiais e pessoais para a efetivação e sustentação da inovação. Ademais, muitos processos de inovações e mudanças na escola são independentes de reformas maiores, podendo ter a própria dinâmica e sua autonomia.

Nos últimos trinta anos, as ações de reformas desenvolvidas pelos sistemas educativos fizeram das escolas e dos professores meros aplicadores de

inovações pensadas e concebidas pelos outros, reforçando uma lógica de tutela sobre as instituições educacionais, numa perspectiva de controle. Com efeito, ao longo desses últimos trinta anos, os processos de interação com as escolas foram processos de ensinar as escolas e os professores a serem inovadores e criativos (CANÁRIO, 2005). Isso resultou em investimentos massivos na formação de professores, feitos, também, via de regra, de fora para dentro da escola, com resultados pífios.

Esse autor chama atenção para o fato de que as mudanças impostas produzem mudanças formais e não transformações profundas e duráveis, conforme a expectativa dos reformadores. Por outro lado, lembra que as inovações levadas a efeito nas escolas não encontram terreno propício para se multiplicarem e atingirem o sistema educativo. Para ele, acontece um desencontro entre a lógica da reforma e lógica da inovação. As reformas sugerem mudanças em longa escala, relacionadas com deliberações políticas e redefinição de objetivos e estruturas educacionais. O seu planejamento é sempre externo à escola, centralizado nos sistemas de ensino; a reforma é uma mudança instituída (CANÁRIO, 2005). A inovação relaciona-se com processos de mudança mais restritos, endógenos, e seus resultados podem ser percebidos a partir de avaliação no interior da instituição escolar e nos ganhos perceptíveis na formação dos docentes, em especial na vida dos estudantes após o período de escolarização formal.

Vimos que mudança, inovação e reforma, embora conceitos relacionados, não dizem respeito necessariamente a um mesmo processo. As mudanças podem ser produzidas pelas inovações, sempre desafiantes e lentas na educação. É necessário tempo, e preciso paciência para modificar práticas e valores arraigados em processos culturais e ideológicos sedimentados. Não se pode almejar transformações imediatas. As mudanças requerem tempo e seus efeitos são, via de regra, percebidos em longo prazo. A esse respeito, Canário (2005:95) assinala que

A reforma não produz mudanças reais, mas apenas potenciais, ou seja, normativos e protótipos de inovação. A sua passagem de uma condição virtual a uma condição real só se processa através de mudanças de comportamentos, atitudes e representações de atores sociais, inseridos em contextos organizacionais singulares e diversos:

as escolas. Só há mudanças efetivas, se houver produção de inovações nas escolas.

As mudanças serão especialmente consistentes quando as escolas conseguirem mudar os processos de interação social para uma dimensão coletiva que leve em conta os percursos individuais e profissionais dos agentes envolvidos nos processos de mudança.

3.3 Mudança, inovação e desenvolvimento profissional

Tencionamos, nesse item, tecer algumas considerações sobre formação profissional docente no contexto atual de desenvolvimento profissional, sua relação com a formação inicial e continuada dos professores e as mudanças nas instituições escolares.

Inúmeros trabalhos de pesquisas sobre a organização escolar (BARROSO, 2006, CANÁRIO, 2005 FULLAN & HEARGREAVES, 2003), nos mostram dados sobre a precariedade no funcionamento das escolas, levando com isso à busca e à urgência de se introduzir novos modelos de organização e gestão da escola. Esta realidade não é uma situação que afete somente as instituições educacionais. Essa mesma discussão está presente em vários campos dos serviços públicos e das empresas privadas, seja na indústria, comércio ou qualquer outra forma de organização.

Em relação às ações de formação dos educadores, diversos estudos, (BARROSO, 2006, CANÁRIO, 2005 FULLAN & HEARGREAVES, 2003, PIMENTA GARRIDO, 2000), especialmente a partir dos anos 1980, concluem que as mudanças tradicionalmente implementadas revelam-se sem eficácia, constituindo-se, muitas vezes, perda de tempo e de recursos financeiros. Esses fracassos dizem respeito especialmente à forma como são desenvolvidas essas formações pelos sistemas de educação, na maioria das vezes, voltados para a ressignificação da prática pedagógica (participação de cursos de capacitação, com temas propostos pelas secretarias de educação ou mesmo pelos professores). Outro grande

problema dessas formações é que elas se orientam basicamente para a capacitação individual, subestimando a dimensão organizacional. A lógica dessas *reciclagens* nas práticas de formação tem, normalmente, como referência principal os conhecimentos adquiridos pelos professores nos seus cursos de formação inicial; ou seja, a formação continuada não se desatrelou da formação acadêmica. Além disso, elas são encaradas como duas etapas relativamente estanques e não como fases complementares, enquadradas numa continuidade formativa (CANÁRIO, 2006, ROLDÃO, 2001). Esses autores abordam a formação inicial como a primeira etapa de um empreendimento da formação contínua, que visa à preparação para uma profissão e exige aprendizagens permanentes ao longo de toda a vida funcional, numa continuidade formativa.

Nesse sentido, novas formas de pensar e agir sobre formação profissional e organização das instituições emergem atualmente nos estudos e pesquisas na área, apontando para a revalorização e redescoberta do potencial formativo e transformador das situações de trabalho. A base para essa discussão encontra abrigo nos estudos da Sociologia da Ação Organizada (CROZIER e FRIEDBERG, 1997; FRIEDBERG, 1993; BARROSO, 1996, 1997; CANÁRIO, 1996; 2006, THURLER 1994, 2001), que nasce numa tentativa de retorno ao ator-sujeito na análise das organizações e, em particular, da escola, buscando compreender que a ação não pode ter em conta somente os indicadores externos ao sujeito.

Essa perspectiva propicia a produção de estratégias, dispositivos e práticas de formação que valorizam fortemente a aprendizagem e a produção de conhecimento a partir da reflexão sobre a ação no contexto de formação (CANÁRIO, 1997). A formação deve ser encarada como um processo inerente ao percurso profissional, um aperfeiçoamento permanente, num processo dinâmico e evolutivo.

Crup (2000, apud Meirinhos, 2007:31) apresenta o conceito de desenvolvimento profissional como correspondente *aos momentos em que o professor procura explicitamente melhorar sua formação na área de especialidade de docência, no domínio educativo, em aspectos e natureza cultural ou pessoal, tendo em vista o exercício de sua atividade profissional.*

Em seus estudos, Meirinhos (2007) enfatiza que o conceito de desenvolvimento profissional tem significado de evolução e continuidade que vai

além da tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento profissional. Para esse autor, desenvolvimento profissional tem relação direta com ações de formação do professor para o exercício da sua atividade profissional e é um processo que acontece em muitas etapas e que está sempre incompleto, pressupondo a ampliação de capacidades, evolução e atualização profissional.

O conceito de desenvolvimento profissional situa-se num contexto de aprendizagem amplo, indo além da concepção de formação permanente ou continuada que normalmente está atrelada a idéia de cursos e capacitações. A situação de trabalho, o ambiente, estabilidade, promoção, estrutura organizativa e de gestão, contexto cultural, dentre outros, são aspectos que facilitam e impulsionam o desenvolvimento da carreira docente. O sentido do desenvolvimento profissional se relaciona com o contexto pessoal, profissional e político e escolar nos quais se realiza a atividade docente (DAY, 2001, IMBERNÓN, 2002). É inegável a relação entre desenvolvimento profissional e formação continuada, mas podemos dizer que essa última é inerente e necessária a primeira e contribui para potencializar o desenvolvimento profissional.

Assim, o desenvolvimento profissional pode ser visto como algo constituído numa inter-relação, não apenas pela formação inicial e contínua, mas também pela interação dos pares e pela reflexão pessoal, pela relação teoria e prática, pela aprendizagem em situações sistemáticas e assistemáticas, individuais ou em grupos.

Marchesi e Martín (2003) apontam quatro dimensões que contribuem para elucidar o conceito de desenvolvimento profissional: a competência do professor; seus objetivos e sua evolução pessoal; os incentivos para a promoção e as condições e o contexto em que realizam seu trabalho. Nesse sentido, a formação profissional organiza-se em uma nova concepção na qual a prática ultrapassa ao domínio técnico de aplicação de teorias e se transforma em um processo reflexivo e formativo por parte dos professores. Na mesma linha, Roldão (2001) destaca três princípios orientadores das estratégias de formação por parte das instituições, a saber: dotar os professores com saberes de referências sólidas; dotar os professores com competência para ensinar e dotar os professores com

competências de produção articulada de conhecimento profissional gerado na ação e na reflexão sobre a ação.

A formação centrada na escola *é uma formação que faz do estabelecimento de ensino o lugar onde emergem as atividades de formação dos seus profissionais, com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projetos* (BARROSO, 1997:74). Sob esse ponto de vista, o estudo centrado na própria escola abre possibilidades para encararmos a instituição como organização social, com ênfase nas ações dos indivíduos, nos seus interesses, nas suas estratégias e nos seus sistemas de ações concretas (BARROSO, 1996).

Nessa linha de raciocínio, podemos dizer que é necessário à melhoria de toda a estrutura escolar, incluindo os responsáveis pela gestão nos seus diversos níveis. A forma como os gestores desenvolvem e facilitam as ações de interação entre os diversos profissionais da escola, primando pela reflexão e pela descentralização, por meio da participação da escola e dos professores, como principais agentes de inovação no próprio desenvolvimento profissional, constitui uma prerrogativa imprescindível para se efetuar qualquer mudança significativa na escola.

No dizer de Canário (1997:10),

Esta perspectiva permite afirmar a centralidade do ator que se forma, como o ponto de referência decisivo na globalidade e continuidade dos processos de formação. São os sujeitos (ao contrário do que acontece no quadro dos processos de formação transmissivos e normativos) que estão em condições de mobilizar para as situações de formação os saberes adquiridos nas situações de trabalho e, por outro lado, reinvestir nas situações de trabalho o que anteriormente se formalizou.

Para ele, trata-se de encarar as situações de formação como “reconstruções” das situações de trabalho. A dimensão formativa, sob tal óptica, representa atualmente uma forte tendência para orientar a produção de uma nova prática formativa, bem como sua elucidação, com a produção de novos conhecimentos.

Friedberg (1993) nos chama atenção sobre a necessidade de se valorizar o conhecimento dos atores com amparo em suas características psicológicas e sociais no contexto empírico de onde se desenvolve a ação, pois, fora desse contexto, não é possível uma leitura fecunda de entendimento da ação coletiva.

Para ele, é improdutivo

(...) conhecer um sistema fora das condutas e da prática dos atores que lhe dão vida e através dos quais os seus constrangimentos estruturais são atualizados. A verdade é que seja qual for o grau de constrangimento que um sistema faz pesar sobre seus membros, estes transformam-no constantemente através das suas condutas, mesmo que elas se apóiem em elementos estruturais desse sistema e, ao fazê-lo, dele reproduzam certas características e certas dimensões. (1993:19).

Esse autor acrescenta ainda que, sem a observação da ação dos membros de um sistema, o conhecimento sobre ele não se efetivará de modo fidedigno, portanto, toda hipótese sobre as características e estruturas de um sistema só poderá apoiar-se na demonstração de seus efeitos sobre os comportamentos empíricos dos agentes. Dessa forma, a estruturação do contexto de ação se tornará concreta e seus efeitos analisáveis empiricamente. Ator e sistema *são co-constitutivos, estruturam-se e reestruturam-se mutuamente, portanto, é absolutamente necessário tê-los em conjunto para o estudo da ação e dos processos de organização dos contextos de ação (FRIEDBERG, 1997).*

Essa nova configuração de encarar a formação profissional altera profundamente as relações da gestão e organização na escola e seus processos de trabalho. O elemento essencial nesse processo é a valorização do saber das organizações, com base no conhecimento dos atores, tanto no plano individual quanto na contextura coletiva.

Entretanto, a noção de aprendizagem normalmente é vista como aquisições de competências no contexto individual. A noção de aprendizagem no próprio âmbito institucional só é possível de acontecer com a aprendizagem individual. Senge (1992:179) nos diz que

As organizações só aprendem através de indivíduos que aprendem. A aprendizagem individual não garante a aprendizagem institucional (organizacional), mas não há aprendizagem institucional sem aprendizagem individual.

Nessa linha de raciocínio, faz-se necessária uma motivação para os processos coletivos de aprendizagem no sentido de fortalecer a propensão individual de aprender. O compromisso com a aprendizagem coletiva favorece uma cultura própria, que assegura o desenvolvimento institucional e a implementação de ações para as mudanças necessárias e consistentes. Sem o intercâmbio de experiências, valores e objetivos, a instituição terá poucas chances de mudanças.

De acordo com Thurler,

O sentido da mudança é uma construção individual, coletiva e interativa que ninguém pode fazer no lugar dos interessados, pois ela tem sua lógica própria e varia em função das culturas dos atores, das relações sociais em que estão envolvidos e das transações que se estabelecem entre eles a propósito de uma mudança projetada (2001:21).

Essa mesma autora (1994) entende que ainda sabemos muito pouco sobre as melhores formas de se chegar ao ato, pois, em sua compreensão, as práticas não se transformam pela simples adoção de boas idéias; elas exigem a reconstrução de representações, a explicitação de projetos, o desvelamento da instituição escolar e das relações de poder que nela se jogam; exigem novos modos de organização da escola, novas maneiras de fazer e de se pensar sobre o que se faz, como e para quê.

Canário (2006) corrobora essa idéia, quando diz que a escola não é um somatório de pessoas, nem de espaços, nem de aulas, mas sim resultados de uma configuração singular como sistema de ação organizada. Para ele, a escola se constitui de ação e interação dos atores sociais presentes no ambiente e, nesse sentido, as mudanças pretendidas podem receber contribuições externas, mas devem sempre ser comandadas por uma organização interna.

Nessa perspectiva de mudança,

A formação passa a ser vista como um processo individual e coletivo em contexto, de transformação de representações, de valores e de comportamentos por parte dos professores que, coletivamente, aprendem, produzindo novas formas de ação individual e grupal. Assim, a produção de mudanças de uma organização social como a escola implica não apenas mudar a ação individual, mas, também, o modo de pensar essa ação e, sobretudo, o modo como tais ações individuais articulam-se entre si, dentro de um quadro de interdependência dos atores. Trata-se em suma, de mudar os processos de interação social dentro da escola, o que, no caso específico dos professores, significa substituir uma cultura fortemente individualista e “insular” por uma cultura baseada na colaboração e no trabalho de equipe, só é possível em um plano de autonomia e de lógica do projeto (CANÁRIO, 2006:75).

No âmbito de tais razões, é necessário privilegiar os recursos internos disponíveis pela organização escolar, tendo como ponto de partida de maior importância na formação, a experiência daqueles que estão sendo formados.

Toda mudança institucional pressupõe trocas de crenças, valores e atitudes que, com apoio na ação organizada, vão dando outra feição à instituição. No caso das escolas, a formação aparece fundamentalmente como mudança de representação dos atores, em especial dos professores e do modo dominante como são estruturadas suas interações (CANÁRIO, 2006).

Barroso (1997) nos chama atenção sobre a necessidade de se estabelecer uma integração entre o “lugar de aprender” e o “lugar de fazer”. Para isso é preciso que sejam criadas condições a fim de que se modifique também a relação entre o “saber” e o “fazer” nas escolas. Para esse autor,

Isso implica, entre outras coisas, que se desenvolva nas escolas uma gestão participada e participativa e que existam lideranças (individuais e coletivas) capazes de empreenderem as mudanças necessárias para que a formação se possa finalizar na inovação e no desenvolvimento organizacional da escola (1997:74).

Ainda hoje é intenso nas instituições escolares a prática de uma cultura individualista nas ações e em cada espaço da escola. Romper com essa cultura supõe novas aprendizagens, riscos de insucessos, flexibilização da rotina e de

determinadas referências já sedimentadas e internalizadas, tanto individual como coletivamente. Para Canário,

A passagem dessa lógica compartimentada, baseada em uma cultura profissional individualista, para uma cultura colaborativa e para uma visão global da escola, entendida como uma totalidade organizacional é decisiva para a emergência da criatividade das escolas e a sua afirmação como territórios inovadores (2006:76).

Nessa nova maneira de pensar as transformações, é necessário fugir da lógica em que as mudanças são impostas de forma vertical, de cima para baixo, e apostar na lógica da inovação em que as mudanças serão produzidas no seio da instituição desde a interação e da ação dos sujeitos sociais. Devemos, com efeito, abandonar os modelos tradicionais de ações de formação curtas e avulsas, desvinculadas do espaço escolar, centradas em indicadores exteriores ao sujeito, para privilegiar cada vez mais os recursos internos, tanto no que diz respeito ao próprio sujeito quanto ao contexto físico e social no qual ele se encontra. Fullan (2001) destaca que o impacto dos programas de formação na mudança é bastante limitado e aponta algumas razões tais como a forma como os temas são escolhidos, a falta de acompanhamento posterior às idéias e as práticas introduzidas nos cursos, a ausência de avaliação do processo e a junção de grupos de professores de diversas escolas, com condições distintas, sem consideras as necessidades específicas de cada grupo.

De acordo com Canário,

O modelo tradicional corresponde a uma estratégia e a uma prática que privilegiam os recursos vindos do exterior (formadores e financiamentos) e a uma concepção “acrescentada” da formação, cujo tempo se dissocia claramente do tempo de trabalho. Propõe-se aqui que a este modelo contraponha-se uma concepção “endógena” da formação que leve, no caso da escola, à utilização das situações de trabalho como material formativo por excelência e a organizar o trabalho de forma a permitir que ela transforme-se em uma organização qualificadora, que por sua vez, facilite as aprendizagens individuais e coletivas (2006:79).

Para o autor, a saída para esse dilema é mudar os pressupostos, como passar a pensar em mudar a escola e não em transformar o sistema, além de pôr de lado uma concepção individual e técnica da mudança.

Sendo assim, é imperativo formular dispositivos de mudanças que valorizem o potencial formativo e transformador das instituições de ensino. Para isso se faz necessária a adoção de estratégias de formação centradas na escola, encaradas como um processo coletivo e individual que busca a constituição de valores e identidade própria com arrimo em metas e objetivos comuns. Deste ponto de vista, as pessoas são os principais recursos formativos no interior da organização, as situações aí vividas constituem recursos fundamentais para a formação (CANÁRIO, 2006). Assim, é necessário que essas pessoas desenvolvam novas capacidades cognitivas e relacionais e que se estabeleçam novas formas da gestão. Como enfatizam Crozier e Friedberg (1977), qualquer mudança deverá resultar de uma ação convergente sobre pessoas e estruturas.

Com efeito, garantir a efetivação de mudanças na instituição de ensino sugere mais do que sair do foco da ação individualizada. É necessário pensar de que maneira as ações individuais poderão se articular e ganhar sentido coletivo entre si, numa busca de significado que valoriza sobremaneira as interações dos diversos atores sociais que compõem a instituição. Essas ações deverão ser pensadas e concretizadas no interior de um plano de formação baseado no contexto global e no projeto pedagógico da escola, destacando o potencial de aprendiz de que é dotada a instituição.

Na definição de Leithwood e Aitken (1995),

Uma organização que aprende é um grupo de pessoas que persegue metas comuns (incluindo ai objetivos pessoais) com um compromisso coletivo de rever regularmente os valores dos referidos objetivos, modificá-los e desenvolver continuamente modos mais efetivos e eficientes para os atingir.

A criação de condições internas é de fundamental importância para promover o desenvolvimento profissional, a melhoria da organização e as mudanças das instituições. A valorização das ações de compartilhamento, troca de

experiências e responsabilidades, além dos próprios conteúdos sobre o percurso histórico da escola, são recursos fecundos na formação e na inovação. Quanto às propostas externas de mudanças, essas só terão êxito se reconstruídas pelas escolas, de acordo com seus objetivos e prioridades.

3.4 Gestão, mudança e desenvolvimento da cultura colaborativa

Nesse item, discutiremos o conceito de mudança educacional na perspectiva da gestão da escola arrimada no desenvolvimento da cultura colaborativa.

Em toda mudança na escola é fundamental atentar para a maneira como o ambiente profissional de ensino é organizado, pois isso afeta significativamente o modo como todo o trabalho intelectual e emocional será desenvolvido. Neste sentido, consideramos a organização do ambiente como ponto de partida para qualquer proposta de mudança. Esse aspecto tem relação direta com a tarefa dos profissionais responsáveis pelos sistemas de ensino, especialmente o dos gestores que comandam as unidades escolares, pois eles podem garantir e manter as condições favoráveis de trabalho. Podemos dizer que esses profissionais têm como atribuições fundamentais apoiar os professores, garantir que as mudanças sejam mantidas com o tempo e que elas tenham um caráter generalizante, indo além do entusiasmo de alguns professores (HARGREAVES, EARL, MOORE E MANNING, 2002).

Para esses teóricos, *institucionalizar a mudança, mantê-la, e generalizá-la são algumas das atribuições fundamentais da reforma educacional em grande escala e da liderança na e além da escola (2002:151).*

É necessário, por conseguinte, deixar explícita a razão da mudança, pois muitas vezes ela não é claramente demonstrada, especialmente o que as mudanças proporcionarão de benefícios, para os alunos, em particular. Nesse sentido, além de

estar à frente, cabe à gestão da escola a responsabilidade de prover recursos e a infra-estrutura necessária para a mudança, além da garantia de procedimentos de formação profissional para os professores.

Nos seus estudos, Hargreaves, Earl e Ryan (2001) destacam que os principais dificultadores para uma mudança com êxito, são, dentre outros:

- mudança muito ampla e ambiciosa ou muito limitada e específica;
- as mudanças são muito lentas, o que deixa as pessoas impacientes, ou muito rápidas para que as pessoas acompanhem, fazendo com que mudem de objetivos;
- a mudança tem poucos recursos ou os recursos regridem, não dando sustentação para a continuidade das mudanças;
- não há compromisso de longa duração;
- a mudança é constituída sobre as costas dos professores que não têm como sustentá-la por muito tempo, sem o apoio adicional necessário;
- profissionais-chave que podem contribuir com a mudança não se mostram muito comprometidos ou tornam-se envolvidos demais com a elite administrativa, fazendo com que os outros professores se sintam excluídos; resistência e ressentimento são as conseqüências em ambos os casos; e
- a mudança é buscada isoladamente e minada por outras estruturas inalteradas.

Essas causas estão registradas nas pesquisas e estudos da literatura sobre mudanças na escola (FULLAN, 2001, FULLAN E HARGREAVES, FULLAN E FINK, 2007, 2000, HARGREAVES, EARL E RYAN, 2001, HARGREAVES, EARL, MOORE E MANNING, 2002, CARBONELL 2002). Esses estudos deixam claro que a mudança educacional não é apenas um processo técnico e administrativo, ou simplesmente de tomada de consciência. É também um processo político, de compromisso, crença e engajamento por parte dos envolvidos. Daí por que as mudanças e inovações de ordem material são muito mais exeqüíveis do que

qualquer inovação ou mudança que envolva pessoas, suas atitudes e comportamentos, convicções e representações, hábitos e rotinas.

O desenvolvimento das ações pedagógicas dos profissionais na escola resulta das diversas realidades, individuais ou coletivas que dela fazem parte: são os valores ideológicos e também morais, sociais e culturais dos educadores; são as suas convicções, representações e imagens. Esses aspectos fortalecem os modos de desempenho da profissão, as atitudes e comportamentos dos que fazem a instituição. O desempenho da profissão é ainda estruturado pelas representações de escola vivenciadas pelos educadores, pelas suas concepções de aprendizagem e idéias de poder.

Dessa forma, as mudanças na escola não poderão ser meras execuções técnicas ou instrumentais. Mudar a prática pressupõe a transformação de quadros de referências que a fundamentam e lhes dão sentido, e isso não é tarefa simples, especialmente se os protagonistas não estiverem imbuídos de uma vontade interior, que lhes permita ir em busca de caminhos para a concretização desse propósito.

Sob esse espectro, uma importante tarefa da escola na sustentabilidade da mudança em longo prazo é a criação de sistemas de apoio aos professores, ajudando-os a desenvolver e implementar transformações significativas no seu trabalho. Dentre esses apoios, Hargreaves, Earl, Moore e Manning (2002) destacam o fortalecimento das estruturas escolares, a cultura do professor para a colaboração, o aprendizado profissional e a liderança escolar.

As estruturas educacionais devem estar em consonância com as inovações, pois

Quando as estruturas tornam-se muito arraigadas na mente profissional e pública, elas podem impedir com firmeza as tentativas de definir e atingir novos propósitos ou de resolver novos problemas. Os próprios educadores tentam adequar projetos e iniciativas novas em estruturas velhas e insensíveis, em oposição a transformar as estruturas para que elas acomodem e sustentem novos propósitos e novas práticas. (HARGREAVES, EARL, MOORE E MANNING, 2002:154).

Para esses autores, a mudança estrutural necessita ser precedida pela mudança cultural, em que a reestruturação não é imposta aos professores, mas perseguida por eles, à medida em os relacionamentos e as práticas se fortalecem e se tornam mais colaborativas.

Para tanto, é preciso repensar a cultura do individualismo que ainda predomina na escola, onde os professores trabalham de forma isolada. Eles desenvolvem boas relações com os colegas, porém não compartilham recursos, idéias, planejamentos, e raramente visitam a sala uns dos outros. As relações são fragmentadas, dificultando assim o aproveitamento da capacidade e das especificidades de competências entre eles.

É papel da gestão fortalecer ações que favoreçam o desenvolvimento da cultura da colaboração entre os professores e entre a comunidade escolar, criando um clima de confiança grupal para a resolução dos problemas, bem como para a celebração dos êxitos. Além disso, essa cultura de trabalho pode motivar toda a escola a entender os propósitos da mudança e as melhores formas de pô-la em prática. Thurler (2001) assevera que o planejamento compartilhado e o trabalho conjunto representam formas mais concisas de colaboração do que trocar de materiais e dividir idéias mutuamente, defendendo a idéia de que o grupo da escola deve se organizar mais em colegiados formais do que relacionamentos de colaboração informais, como maneira de estabelecer normas de trabalho que abranjam a diversidade como valor profissional.

As culturas consistentes de colaboração contribuem na busca de apoios necessários para implementar mudanças eficazes e duradouras. Essa consistência dependerá, sem dúvida, de uma liderança forte, de qualidade, capaz de transformar a cultura da escola. Nesse sentido, os diretores são pessoas-chave como lideranças intelectuais, interpretando, traduzindo e articulando direções políticas, como liderança cultural e emocional constituindo culturas cooperativas e de enfrentamento de riscos, e como liderança estratégica, proporcionando materiais e recursos humanos necessários para a mudança (HARGREAVES, EARL, MOORE E MANNING, 2002). Em seus estudos Thurler (2001) destaca a idéia de que a liderança é uma função do diretor ou de um dos seus colaboradores diretos. Eles são oficialmente designados para essa função e cabe a eles a responsabilidade de

definir prioridades, transmitir a informação e as diretivas advindas dos sistemas organizadores do ensino. Essa autora diz ainda que *um líder é um recurso insubstituível quando se trata de criar sinergias, organizar e compartilhar o trabalho, colocar o projeto por escrito, negociar passagens difíceis, funcionar como mediador, ativar redes* (2001: 153).

Quando funcionam, as culturas colaborativas contribuem para transformar o aprendizado individual em coletivo. Portanto, os momentos de estudos, encontros, reuniões, orientações entre colegas, planejamento em conjunto, profissionais de apoio ao professor, contribuem para desenvolver capacidades entre os profissionais da escola e proporcionar uma coerência de idéias. Outro importante desafio para os diretores diz respeito à valorização de todos os docentes, vendo-os como uma pessoa integral e não só as suas deficiências e/ou competências.

Em relação ao aprendizado profissional, Day, (1998, apud HARGREAVES, EARL, MOORE E MANNING, 2002) destaca que as formas mais eficazes de desenvolvimento acontecem no próprio trabalho, estão arraigadas na cultura do ensino, no espaço e no tempo da própria prática educacional.

Fullan e Hargreves (2000) destacam que o aprendizado profissional está se tornando rapidamente uma das inspirações intelectuais mais fortes para a mudança e que, apesar do importante papel dos diretores, eles, sozinhos, são incapazes de transformar a cultura de uma escola. Dai a importância de ver em cada professor um líder em potencial. Além disso, o aprendizado profissional integrado aprimora a capacidade da escola de melhorar e resolver problemas, de compartilhar problemas no lugar de vê-los como problemas dos outros. É certo que não haverá melhorias sem o envolvimento do grupo de professores, portanto, um relevante papel do diretor é o de apoiar e promover o profissionalismo interativo por meio da cultura de colaboração e não de cooptação. É necessário que eles se convençam do potencial transformador da mudança para nela creditarem seu apoio e empenho. Se isso não ocorrer, o envolvimento dos professores será muito mais resultado de uma pressão externa ou superior, podendo, nesse caso, todo o projeto de mudança redundar em fracasso.

Nesse sentido, a gestão da escola pode desempenhar um papel fundamental de facilitador na apropriação das mudanças na escola mediante a

descoberta de modelos relacionais e de outros novos modos de pensar a ação coletiva, encarando o papel da formação e da pesquisa como constituintes na produção de mudanças.

Ao final desse capítulo, consideramos importante recuperar, ainda que resumidamente, os elementos que conduziram as questões desta pesquisa. Na primeira parte da problemática, discutimos a inclusão dentro de um cenário amplo de conceituações e reflexões acerca do tema trazendo a contribuição de diversos autores que se debruçam na elucidação dos melhores caminhos para a constituição da escola inclusiva. No Brasil, esse tema tem se apresentado como de fundamental importância face as condições de exclusão social e escolar que ainda vivem significativa parcela de crianças e jovens em idade escolar. A análise da literatura sugere que ainda não existe um modelo consolidado de *escola inclusiva*, mas aponta para a necessidade de desenvolvimento de políticas públicas de apoio a organização da escola para a inclusão como também apresenta referências fundamentais ligadas a ações na formação do educador para o atendimento a diversidade presente em todas as escolas.

O estudo bibliográfico evidenciou que a atuação do gestor escolar pode ser determinante no sucesso e na qualidade da escola. No entanto, esses estudos indicam que a formação do profissional da gestão para a escola inclusiva ainda se resente de um programa que contemple questões voltadas para o entendimento dos problemas fundamentais dessa escola como o domínio da legislação específica na área, o direcionamento adequado de recursos, a compreensão sobre ensino em contexto de inclusão dentre outras importantes questões não assumidas pelos os cursos de formação geral do gestor. É necessário portanto, romper com a perspectiva tradicional de formação e pensar em novas formas de atender a esses profissionais para a exigência de uma escola que possa atender as necessidades de todos os seus alunos e professores.

Constatamos ainda a necessidade de transformação da escola a partir de mudanças que levem em conta o potencial transformador dos locais de trabalho. Nesse sentido, o diretor pode ser um facilitador e condutor dessas mudanças contribuindo para o desenvolvimento profissional de toda a equipe escolar. Além disso, ele deve desenvolver planos de ações que levem priorizem o desenvolvimento

da cultura colaborativa, espírito fundamental para a sustentação de qualquer processo de inovação escolar.

Em síntese, entendemos que mudanças na escola e na formação do gestor são fundamentais e precisam ser revistas urgentemente. O papel do diretor como líder das mudanças que a literatura aponta de forma firme e desafiadora requer investigações no meio educacional e acadêmico pois embora diversas pesquisas nacionais se debrucem sobre o processo de inclusão escolar, ainda carecemos de estudos versando sobre a gestão da escola em contexto de inclusão, sendo pertinente, então, avançar nos estudos sobre essa temática.

Nossa hipótese de trabalho diante do que nos apropriamos, apoiados na literatura e na realidade vivida juntamente com os gestores no dia a dia da escola é que essa instituição merece ser analisada, reconstruída e transformada. Assim, chegamos nas seguintes questões de pesquisa:

- Quais os aspectos administrativos, pedagógicos e relacionais e quais são as políticas a se co-construírem com a gestão da escola para uma gestão da diversidade?
- Quais as dinâmicas de interação que se estabelecem do grupo gestor com os demais agentes da escola para transformar a escola que temos numa escola de feição inclusiva?
- Como a escola pode se organizar para a gestão da aprendizagem na diversidade, tendo como ponto de partida o respeito às diferenças?
- Quais as influências e o papel de cada segmento da escola no que concerne à gestão para a diversidade?
- Como se manifestam, na ação cotidiana da escola, no âmbito de um processo histórico de exclusão, a interpretação e a aceitação do outro nas suas diversas expressões?

CAPÍTULO IV

Esse é um trajeto que dificilmente se percorre sozinho. Mesmo os caminhantes solitários acabam se reunindo a outros peregrinos, porque a troca de experiências e a companhia são importantes. Porque são várias as dificuldades do trajeto, para o qual o preparo anterior nunca é suficiente. Por isso os peregrinos precisam tanto conversar uns com os outros, para contar seus feitos, principalmente para compartilhar do sentimento de conquista. Essa é a ousadia: superando-nos e às nossas inseguranças pela coragem de enfrentar o que ainda não conhecemos.

Jussara Hoffmann.

4. QUADRO METODOLÓGICO

O presente estudo foi realizado através de uma pesquisa ação colaborativa que tinha como propósito de elaborar um modelo de organização, visando à inclusão escolar.

Do ponto de vista metodológico, esta investigação caracterizou-se pela intervenção direta nas situações do cotidiano escolar. Participamos, ao longo de dois anos e meio (agosto de 2005 a dezembro de 2007) de um processo de colaboração, no qual o destaque foi a situação que envolvia a organização e a gestão da escola com procedimentos voltados para práticas escolares inclusivas. Por todo esse período, buscamos opções para a formação continuada em serviço, além da possibilidade de angariar conhecimentos que pudessem contribuir para a formação profissional de cada um dos envolvidos, em especial, o núcleo gestor da escola.

No campo da educação, é cada vez mais importante e necessário explicitar, de maneira científica, a natureza dos seus fenômenos. Nesse sentido, para o presente estudo, optamos por uma abordagem de pesquisa predominantemente qualitativa, a qual, segundo Bogdan e Biklen (1994: 11), é *uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais*. Além disso, nossa proposta de ação constituiu uma parceria entre a universidade e a escola, em torno de um objetivo comum. Nesse contexto, esse ensaio caracteriza-se como uma pesquisa-ação, realizada colaborativamente.

Diversos autores pesquisados (ANADON, 2000, BARBIER, 2004; DIONNE, 2006; GIOVANNI, 2001; MORIN, 2004; POULIN, 2006; ROSA, 2003; THIOLENT; 1998) ensinam que a pesquisa-ação é a alternativa metodológica que possibilita atingir mudanças no *lôcus* de intervenção. Esse tipo de busca está categorizado na linha interpretativista, sendo, pois, de natureza argumentativa, na qual as interpretações da realidade observada e as ações transformadas são objetos de futuras deliberações no local pesquisado.

Consoante Thiollent (1998, p.14), pesquisa-ação

É um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada com estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Para ele, essa abordagem é uma forma de experimentação em circunstância real, em que os pesquisadores intervêm conscientemente. As investigações da linha interpretativista pressupõem que a observação e a interpretação do pesquisador jamais são independentes da sua formação, de suas experiências anteriores e do próprio “mergulho” na situação investigada.

No que se refere à origem dessa modalidade de pesquisa, Kurt Lewin, psicólogo americano (in BARBIER, 2002) teve uma atuação determinante no estabelecimento da pesquisa ação, ainda na década de 1940, desenvolvendo o conceito de *Action-Research*. Para Lewin, pesquisa-ação significava *uma ação em um nível realista sempre seguida por uma reflexão autocrítica e objetiva e uma avaliação dos resultados* (in Barbier, 2002:29), no qual ele destaca a constituição de três pólos fundamentais assim definidos por Anadon (2008):

- Pólo da pesquisa - conjunto de processos metodológicos rigorosos a fim de orientar e clarificar a ação;
- pólo da ação - conjunto de gestos realizados em uma situação concreta afim de atender o objetivo do sistema da pesquisa-ação e produzir as mudanças.
- pólo da formação - conjunto de aprendizagens efetuadas pela pessoa que deseja compreender a situação e seu contexto como resultado do processo da pesquisa-ação.

Para essa autora, a pesquisa-ação envolve simultaneamente e desencadeia três processos ou práticas que têm habitualmente pouca relação entre si: a prática da pesquisa que implica os pesquisadores; a prática da formação que implica os formadores e a prática da ação que resulta na implicação dos atores (ANADON, 2008).

A pesquisa-ação é caracterizada pela inserção do pesquisador num determinado ambiente que ele pretende investigar. Ela tem cunho participativo e há, como o próprio nome sugere, uma ação por parte do pesquisador. A pesquisa-ação supõe uma forma de ação planejada, de caráter social, educacional, técnico ou de outra natureza. Nessa abordagem, os pesquisadores buscam desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (THIOLLENT, 1998). Além disso, pode ser considerada uma ferramenta de ensino, geradora de ambientes significativos de aprendizagem, possibilitando, no nosso caso, a constituir novas possibilidades de a escola se organizar para o atendimento à diversidade.

Poulin (2007:62) destaca a importância e a expansão desse tipo de metodologia como instrumento de transformação de práticas educativas, demarcando a respeito a idéia de que

É necessário também sublinhar que o número de pesquisas-ação no meio escolar aumenta constantemente assim como o número de professores e outros interventores escolares que se comprometem nessa linha. Em suma, a Pesquisa está em via de tornar este meio uma das principais, se não o principal, instrumento de desenvolvimento profissional e de transformação das práticas educativas. É, por conseguinte uma nova cultura em matéria de formação contínua que parece querer implantar-se firmemente nestas escolas.

Uma das especificidades da pesquisa-ação consiste na relação de dois importantes objetivos: de cunho prático, que contribui para o equacionamento possível do problema central na pesquisa, como levantamento de soluções e propostas de ações que possam colaborar com os agentes na atividade transformadora da situação; e o segundo, objetivo de conhecimento, visa a obter informações que seriam de acesso difícil por meio de outros procedimentos, aumentando o conhecimento de determinadas situações tais como reivindicações, representações e capacidades de ação ou de mobilização (THIOLLENT, 1998).

De acordo com Dionne (2006:68),

A pesquisa ação é principalmente uma modalidade de intervenção coletiva, inspirada nas técnicas de tomada de decisão, que associa atores e pesquisadores em procedimentos conjuntos de ação.

Para Barbier (2002), o método da pesquisa-ação é o da espiral, com as fases de planejamento, ação, observação e reflexão. Esses períodos requerem sempre novo planejamento da experiência em curso. O rigor da pesquisa-ação repousa na coerência lógica empírica e política das interpretações propostas nos diferentes momentos de ação.

Com apoio nesses supostos, na presente pesquisa, a opção metodológica se desenvolveu com estribo na atuação junto aos profissionais da escola, envolvendo a todos num papel ativo para o equacionamento dos problemas vivenciados, acompanhamento e avaliação das ações desencadeadas. Na pesquisa-ação existe o compartilhamento do saber com todos os participantes do processo que juntos, promoverão ações para transformar uma situação inicial num estado desejado.

As definições e tipos de pesquisas-ação variam de acordo com a intensidade do vínculo desenvolvido entre os pesquisadores e os atores e, conseqüentemente, diferenciam-se em função do nível de participação do pesquisador na ação. A maioria das definições nos mostra que a pesquisa-ação implica modificar uma dada situação e, ao mesmo tempo, enriquecer o conhecimento (DIONNE, 2006).

Apoiada nesses pressupostos, essa investigação adotou as diretrizes metodológicas da pesquisa-ação colaborativa, (ANADON, 2000; PIMENTA & GARRIDO e MOURA, 2000; GIOVANNI, 2001; 2004; POULIN, 200). O estudo, por conseguinte, constitui pesquisa-ação realizada colaborativamente cujas características principais são explicitadas na pesquisa-ação colaborativa.

Optar pela pesquisa-ação colaborativa implica atender a dois objetivos específicos e simultâneos: cumprir uma tarefa de pesquisa cujo objetivo é desenvolver e sistematizar um conhecimento, e, ao mesmo tempo, desdobrar uma tarefa de ação que tem por escopo modificar uma situação em particular e formar os atores participantes (DIONNE, 2006). Reside aí um grande desafio, na maioria das vezes, muito difícil de realizar: passar da teoria à prática.

Na pesquisa colaborativa os pesquisadores se distanciam de seus papéis tradicionais de detentores do saber, enquanto os pesquisados se afastam da condição de objetos de análises. Ambos se tornam mutuamente colaboradores na feitura e no desenvolvimento da pesquisa, visando à criação de uma cultura de análises e transformação das práticas institucionais. Nesse tipo de busca existe a necessidade de aproximar os pesquisadores universitários e os professores das escolas, visando a uma elaboração coletiva, com suporte nas práticas vivenciadas em seu próprio contexto, contribuindo assim para uma cultura de reflexão marcada especialmente pela ação pedagógica. Nesse sentido, é essencial a valorização dos saberes teórico-práticos dos professores como forma de reduzir a distância entre a concepção e a execução das ações.

No entendimento de Rosa (2003) os objetivos da pesquisa ação colaborativa são:

- promover o desenvolvimento profissional dos pesquisadores e dos participantes;
- favorecer mudanças na cultura organizacional da escola;
- propiciar a formulação de saberes pedagógicos; e
- quebrar a dicotomia: professor aplica conhecimento; pesquisador produz conhecimento.

Essa opção de pesquisa não deve ser encarada como estratégia totalmente nova para fazer algo diferente, mas há de ser um recurso valioso para contribuir com nosso modo tradicional de aprender com a experiência, de melhorar nossas reflexões e questionar nossas idéias sobre o que é importante, aprofundando, criticando e disseminando novo conhecimento profissional sobre as práticas da escola.

Giovanni (2000) também nos traz importantes contribuições sobre as principais características da pesquisa-ação colaborativa:

- pesquisadores e práticos trabalham juntos em todas as fases da investigação;

- o esforço de pesquisa focaliza tanto as questões práticas da escola real quanto os problemas teóricos;
- há um processo de crescimento e respeito mútuo entre todos os participantes;
- a atenção de todos se volta para a pesquisa e para a implementação do processo de investigação;
- cria-se uma estrutura que facilite para os professores, reflexão e ação sobre os problemas do ensino e dos escolares;
- a estrutura colaborativa une os professores, encoraja novas interações, gera possibilidades de professores assumirem novos papéis e exibirem lideranças;
- os problemas que ocorrem com os professores se revelam muito mais neste tipo de pesquisa do que na tradicional;
- a pesquisa colaborativa legitima o conhecimento prático dos professores e sua definição dos problemas, tanto para a pesquisa, quanto para o desenvolvimento profissional da equipe;
- tanto o processo de interação do grupo quanto o conteúdo do que é aprendido, estreita a lacuna entre “fazer a pesquisa” e “interpretar os achados da pesquisa”;
- o desenvolvimento da equipe da escola e do professor estão rigorosamente relacionados;
- os professores tornam-se mais atentos à necessidade de melhoria quando se viabiliza para eles e com eles a análise e a observação de seu próprio perfil; e
- os professores aprendem apoiados na delimitação e solução de problemas por meio da reflexão sobre seus sucessos e fracassos.

O mesmo autor destaca ainda que

A marca prioritária nesse tipo de pesquisa é o compromisso que se estabelece entre todos os participantes, com a mudança da realidade

em estudo e não só com a interpretação. Participar de um projeto que tem como marca a postura colaborativa entre os profissionais constitui decisão consciente e prévia de cada um deles (GIOVANNI, 2000:4).

As características realçadas reforçam os objetivos desta pesquisa, qual seja, lançar visão de valorização das dinâmicas das relações desenvolvidas no dia-a-dia da escola, refletindo criticamente sobre os vínculos de poder constituídos, discutir e compreender o papel de cada sujeito na mudança ensejada.

Ao adotar a abordagem de pesquisa colaborativa assumimos os riscos que dela incorrem e nos posicionamos favoravelmente a uma transformação que privilegia a construção coletiva do saber no contexto natural da formação.

4.1 Contextualização da pesquisa

O desenvolvimento desta pesquisa insere-se no projeto Gestão da Aprendizagem na Diversidade - doravante chamado GAD - coordenado pela professora Rita Vieira de Figueiredo, da Universidade Federal do Ceará, cujos objetivos eram estabelecer, em parceria com uma escola pública, uma proposta de educação inclusiva, levando em conta três grandes eixos: gestão e organização da escola para a diversidade, práticas pedagógicas e gestão da sala de aula e desenvolvimento da leitura e escrita de alunos com deficiência. O objeto de estudo desta tese, inserida nesse projeto, compreendeu o eixo da gestão e organização da escola para a diversidade. Ressaltamos que a nossa participação ocorreu, como colaboradora, nos demais eixos durante o desenvolvimento da pesquisa.

O desdobre desta investigação compreendeu duas etapas: 1^a - exploratória; 2^a - desenvolvimento da pesquisa propriamente dita. Essas etapas são detalhadas na seqüência.

O primeiro período objetivou realizar mapeamento do campo, com a finalidade de identificar as escolas que atendessem aos critérios estabelecidos pelo grupo de pesquisa para a escolha da escola, objeto desse estudo. Assim, levamos a

efeito um estudo em estabelecimentos da rede pública municipal de Fortaleza,⁸ com o objetivo de identificar o campo da pesquisa, as possíveis escolas interessadas e suas expectativas, além de estabelecer o primeiro levantamento do *lócus*, problemas prioritários e eventuais ações a desenvolver.

Para definição das escolas a serem visitadas, foram priorizados os seguintes critérios de escolha:

- ser pertencente à rede pública municipal de ensino de Fortaleza;
- apresentar interesse em participar da pesquisa;
- contar com alunos com deficiências matriculados em salas regulares;
- oferecer ensino da educação infantil ao ensino fundamental; e
- desenvolver trabalho, na escola voltado para o atendimento à diversidade (sala de apoio, trabalho com diferentes formas de aprendizagem, grupos de estudos, grupos de artes, dentre outros).

4.2 A fase exploratória

O desenvolvimento desta fase compreendeu ações do projeto GAD, visto que este estudo está vinculado a todas as etapas desse projeto. Nesse tempo, promovemos, inicialmente, reuniões com a equipe técnica da Secretaria de Educação e Assistência Social – SEDAS - e das secretarias executivas regionais, (SER's) órgãos ligados à Prefeitura Municipal de Fortaleza. Esses encontros tiveram como principal objetivo apresentar e discutir o Projeto Gestão da Aprendizagem na Diversidade o qual a presente pesquisa se vincula, bem como explicitar os critérios de participação de possíveis escolas. Na oportunidade, ressaltamos a necessidade de essa escola contar com um número significativo de alunos com deficiência incluídos na sala de aula regular. Como resultado, foram indicadas sete escolas que atendiam aos critérios apresentados.

⁸ A opção pela rede municipal se justifica pelo fato de ela oferecer a educação infantil e o ensino fundamental.

Iniciamos as visitas às sete escolas localizadas em diferentes regiões da cidade de Fortaleza. Três estavam situadas na Secretaria Executiva Regional V, (SER), duas na Secretaria Executiva Regional III, uma na Secretaria Executiva Regional VI e uma na Secretaria Executiva Regional IV. Em relação às suas características, todas apresentavam realidades e condições econômico-sociais e culturais similares, e se localizavam em bairros da periferia de Fortaleza. No que se refere, porém, à infra-estrutura e organização, pudemos perceber algumas diferenças. Três delas contavam com boa estrutura física, salas amplas e recentemente reformadas, enquanto as outras quatro não tinham semelhantes condições, já que possuíam alguns espaços improvisados e vãos livres subaproveitados.

Durante as visitas às sete escolas, foram aplicados questionários e realizadas entrevistas informais com a equipe gestora dessas escolas. A aplicação desses instrumentos objetivou identificar o interesse desses profissionais em participar da pesquisa e suas percepções sobre a inclusão na escola.

Os dados indicaram que todos os gestores estavam interessados em participar, no entanto, dois deles demonstravam compreensões equivocadas sobre alunos com deficiência. Nessas escolas, observamos que os alunos indicados como apresentando deficiência tinham apenas dificuldades de aprendizagem ou alterações no comportamento social. Para os gestores e professores, no entanto, esses alunos eram classificados como “especiais”. A compreensão equivocada sobre o aluno com deficiência implicou a constatação da inexistência de alunos com deficiência incluídos nessas escolas, aspecto que contribuiu para a não-seleção dessas instituições. Outras duas escolas, apesar de contar com alunos incluídos, não atendiam a um dos critérios, que estabelecia o funcionamento de salas da educação infantil. As outras três apresentavam semelhanças e diferenças entre si. Uma delas possuía alunos com deficiências incluídos, no entanto, não oferecia nenhum tipo de atendimento diferenciado na escola. Por fim, as outras duas exibiam condições favoráveis semelhantes, pois contavam com número significativo de estudantes incluídos, além de atendimentos diversificados e salas de educação infantil.

Tomando como base a realidade descrita, o grupo do projeto GAD optou por efetivar um estudo mais detalhado nas duas últimas escolas, visto que atendiam aos critérios e propósitos da pesquisa. Assim, estabelecemos outros percursos metodológicos que consistiram em visitas a essas instituições, com o objetivo de estabelecer novo contato com a direção e professores. Nesse contato, apresentamos mais uma vez a equipe e a proposta da pesquisa, objetivos e operacionalização. A aproximação com a realidade da escola foi de fundamental importância para que pudéssemos obter um quadro de referência sobre o trabalho então desenvolvido, bem como a percepção do grupo sobre a possibilidade de desenvolvimento da pesquisa na escola.

Nesta fase do estudo, identificamos nas duas escolas alguns elementos significativos para análise, especialmente percepções referentes ao âmbito da presença da equipe nas escolas visitadas e a atuação da gestão, dos professores e demais profissionais ante os alunos incluídos. Algumas falas, forma de escuta ou atitudes expressas pelos professores e gestores da escola trouxeram importantes elementos para posterior discussão no grupo da pesquisa (GAD), tais como resistências manifestadas em relação às condições estruturais, pedagógicas das escolas para a inclusão.

Os percursos metodológicos iniciais apontaram pistas sólidas e, ao mesmo tempo, tênues, a respeito de como a escola e os professores vão consolidando a escola inclusiva. Os relatos orais e escritos refletem situações por vezes bastante sofridas e difíceis, como, por exemplo, o desabafo de uma professora que em sua fala, nos pedia socorro diante de situações de sala de aula que para ela se apresentam mais desesperadoras do que desafiantes; ou, por outro lado, estados gratificantes, como aqueles relatados por algumas professoras que declaravam o desenvolvimento e progresso na aprendizagem de algumas crianças incluídas na sala de aula regular.

Com base nesses elementos, e buscando de fato nos apropriar de uma real percepção da escola em relação ao projeto, elaboramos um instrumental a ser respondido pelo grupo das duas escolas, no qual pedimos para que eles respondessem às seguintes questões:

1. Como você percebe a participação da escola nesse projeto?

2. Você quer participar desse projeto?
3. Como você imagina que poderia ser sua participação no projeto?
4. Que dificuldades poderiam limitar o desenvolvimento do projeto na escola?

Ao todo foram respondidos quarenta e três questionários nas duas escolas, sendo 23, na escola Sobreira Amorim e vinte na escola Isabel Ferreira. Esse quantitativo refere-se a todos os professores presentes a cada reunião.

O questionário apresentou-se como um instrumento importante na definição da escola e trouxe elementos imprescindíveis para a compreensão mais apurada do que queríamos com o estudo.

A análise de cada questionário foi mais uma etapa percorrida nesse estudo exploratório. Tal fase forneceu o quadro geral de referências, além do mapeamento de respostas que foram agrupadas em alguns aspectos considerados relevantes. As questões e, conseqüentemente, suas respostas, orientaram a organização das seguintes categorias: participação da escola no projeto; adesão do profissional ao projeto; tipo de participação e dificuldades para implementação do projeto. A seguir, apresentaremos os resultados, tendo como referência as categorias enunciadas.

1. Participação da escola no projeto: As duas escolas manifestaram respostas favoráveis; eles destacavam, dentre outras vantagens, a vontade de aprender, o benefício para a equipe, a experiência inovadora e a necessidade de atualização.
2. Adesão do profissional ao projeto: as duas escolas exibiram diferenças em suas respostas. Na escola Sobreira de Amorim, dos 21 professores, 14 responderam “sim” ao projeto, quatro responderam “não” e três não responderam. Enquanto isso, na escola Isabel Ferreira, todos responderam afirmativamente à realização e adesão do projeto.
3. Tipo de participação: os professores da escola Sobreira de Amorim destacaram a possibilidade de troca de experiências, a interação com o grupo, o acolhimento aos alunos, o desenvolvimento de atividades

lúdicas, vivências e flexibilidade para aprender. Dentre as respostas mais recorrentes, destacamos a elaboração coletiva de uma prática pedagógica. Na escola Isabel Ferreira, os professores destacaram a possibilidade de ter estudos que possam aplicar na prática, a interação com o grupo gestor, o apoio da equipe técnica da escola, a possibilidade de serem ajudadas pelo grupo de pesquisa no sentido de sugerir práticas que contribuam para o desenvolvimento da sala de aula, a realização de estudos de caso e, como resposta mais freqüente, a participação em grupos de estudo.

4. Dificuldades para implementação do projeto: a escola Sobreira Amorim destacou os seguintes aspectos: falta de equipamentos e melhorias pedagógicas, dificuldades físicas, barreiras entre profissionais e famílias, falta de acompanhamento, de profissionais competentes, falta de interesse de alguns profissionais da escola, barreiras atitudinais, número de alunos por salas e mães que não dão limites aos filhos. Já na escola Isabel Ferreira foram destacados os seguintes aspectos: resistência ao novo e acomodação, a metodologia, pessoal de apoio, falta de recursos, dificuldade do professor sair de sala de aula, barreiras arquitetônicas. A falta de tempo aparece seis vezes como um dos principais dificultadores. Chama a atenção o fato de que quatro professores escreverem que não vêem nenhuma dificuldade ou impedimento para a realização do projeto.

Tendo como base essas quatro referências, as visitas, as entrevistas realizadas e ainda muitas ponderações do grupo da pesquisa, optamos pela escola Isabel Ferreira. Um dos elementos determinantes foi o fato de todas as professoras da escola terem respondido no questionário afirmativamente, indicando a intensão da presença da pesquisa na sua escola, enquanto, na outra escola quatro professoras disseram *não* ao projeto.

Não foi pretensão neste trabalho proceder uma interpretação científica isenta de sentimentos e emoções, pois a nossa história profissional em muitos momentos se confundiu com a da escola pesquisada e de todo o trabalho desenvolvido. A metodologia de pesquisa utilizada permite entrosamento entre o

pesquisador e o grupo pesquisado, mediado por uma relação construtiva de aproximação gradativa. Além disso, o nosso perfil de educadora, gerado no âmbito da Rede Pública Municipal de Fortaleza, no decorrer de mais de 20 anos de trabalho, a maior parte desse tempo dedicada ao estabelecimento da educação inclusiva nas escolas municipais, tornou-se assim fundamental para as reflexões vivenciadas ao longo da pesquisa.

4.3 Campo de pesquisa - a escola selecionada

A Escola Isabel Ferreira, fundada em janeiro de 2000, é pertencente à Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, situada, para efeito de atendimento administrativo, dentro da SER VI. Localiza-se em um conjunto habitacional denominado “Curió”, tendo ao seu redor uma população de classe economicamente desfavorecida. Nos arredores da escola é possível encontrar grandes comércios e até indústrias, bem como outras escolas de pequeno e médio porte.

Desde a sua inauguração, foi administrada por uma diretora que permaneceu na direção até julho de 2005. Em relação à estrutura física, o prédio se encontra em boas condições de funcionamento. Possui uma quadra coberta em condições de uso e espaços com grandes áreas livres praticamente sem utilização, apesar da pouca área verde. Conta ainda com cozinha, sala da Direção, sala de professores, secretaria, sala de leitura e biblioteca e demais espaços de circulação.

A escola atende alunos da educação infantil a 4º série, nos turnos manhã e tarde, e educação de jovens e adultos, no turno da noite. Integraram essa pesquisa os turnos da manhã e tarde. Na época do desenvolvimento do estudo, nesses dois turnos, estavam em funcionamento 34 salas de aula, sendo 17 em cada turno, totalizando 1204 alunos matriculados em 2006. A distribuição de salas por níveis e por turno é bastante diversificada conforme atestamos em seguida: No turno da manhã, funcionam quatro salas de educação infantil, enquanto no turno da tarde existem três salas. Em relação ao ensino fundamental, há 13 salas no turno da manhã e 14 no turno da tarde conforme descrevemos abaixo:

Educação Infantil:

Manhã - duas sala de Jardim I e duas Jardim II

Tarde - uma sala de Jardim I e duas de Jardim II

Ensino Fundamental

Manhã - duas salas de 1º ano, quatro de 2º, quatro de 3º e três de 4º ano

Tarde - quatro salas de 1º ano, quatro de 2º, quatro de 3º e duas de 4º ano

As salas de aula, apesar de amplas, contam basicamente com lousa de giz e pincel, tendo também alguns adereços decorativos como alfabetos maiúsculos e minúsculos, desenhos infantis e outros, normalmente feitos pelas professoras. As carteiras são mesinhas para quatro lugares na educação infantil e mesas individuais no ensino fundamental, essas últimas dispostas, normalmente, enfileiradas uma atrás da outra. As salas contam ainda com armários embutidos, não existem jogos ou livros paradidáticos permanentes na sala, pois há apenas livros didáticos pertencentes a cada criança. Existe na escola atualmente uma sala de leitura/biblioteca que conta com um significativo acervo de livros didáticos e paradidáticos, além de uma grande quantidade de jogos pedagógicos, DVD's diversos e CDs de músicas infantis. De modo geral, podemos dizer que estruturalmente é uma escola com um grande potencial de desenvolvimento para as condições ideais de funcionamento.

Quanto aos projetos diferenciados mencionados por ocasião das visitas iniciais, constatamos que a escola oferecia alguns (projeto "Pais estudando, filhos brincando", projeto de arte), mas que, já no início do desenvolvimento desse estudo, tais projetos tinham sido desativados em virtude das mudanças da gestão da escola.

Em relação aos alunos incluídos, no primeiro semestre de 2006, fizemos um levantamento junto aos professores de cada sala e identificamos 26 alunos com deficiências. Desse total, as salas de 2º ano e educação infantil são aquelas que possuíam maior número de alunos com deficiência, totalizando 12 estudantes em cada nível. Outras duas crianças freqüentavam a sala de 4º ano. Segundo as

professoras, a maioria desses alunos apresenta sérios comprometimentos na aprendizagem, aliados a outras limitações, como dificuldade de fala, deficiência mental, surdez e hiperatividade.

Para ilustrar a distribuição quantitativa de alunos incluídos por série, apresentamos o seguinte quadro.

Quadro 2: Identificação de alunos incluídos por nível escolar e turno, segundo dados das professoras⁹

Nível Escolar	Salas por turno	Nº de alunos incluídos por turno e tipo de problemas apresentados
Jardim I	2 – Manhã 1 – Tarde	
Jardim II	2 – Manhã 2 - Tarde	três alunos com hiperatividade
1º ano	2 – Manhã 4 – Tarde	um aluno com deficiência intelectual três alunos 1 com transtorno de desenvolvimento; 1 com problemas de fala; 1 com surdez
2º ano	4 – Manhã 4 - Tarde	seis alunos 2 com surdez; 1 com hiperatividade; 1 com dificuldades de fala; 1 com dificuldade de aprendizagem; 1 com deficiência intelectual seis alunos 2 com surdez 4 com dificuldades de aprendizagens.
3º ano	4- Manhã 4 - Tarde	dois alunos 1 com dificuldade de fala 1 com dificuldade de aprendizagem três alunos 1 com hiperatividade 2 com deficiência intelectual
4º ano	3 – Manhã 2 - Tarde	- dois alunos com dificuldades de aprendizagem

Fonte: elaboração própria

⁹ Esse levantamento foi realizado durante o primeiro semestre da pesquisa, no período de agosto a dezembro de 2005.

Nas primeiras intervenções na instituição, tivemos um encontro inicial com todo o grupo da escola e com o da pesquisa, e nessa oportunidade realizamos discussões coletivas sobre o papel da pesquisa e da escola.

Nessa reunião, apresentamos para o grupo os três grandes eixos do GAD, em que a nossa pesquisa está inserida:

1. gestão e organização da escola. Nesse eixo, as ações estavam mais voltadas para o desenvolvimento de saberes, cultura e práticas inclusivas que permitam a escola refletir, planejar e implementar situações de ensino e aprendizagem para atender a diversidade na escola. Destacamos ainda a idéia de que nossa compreensão de escola inclusiva vai além do atendimento aos alunos com deficiência. Escola inclusiva é a escola que busca atender a todos, sem distinção, independentemente das condições físicas, sociais, culturais, de gênero, de raça ou de cor;
2. práticas pedagógicas e gestão da sala de aula. Foram priorizadas ações referentes à organização da sala de aula levando-se em conta os critérios de agrupamento, acolhimento e rotina, além de ações voltadas para a organização metodológica, tais como atividades diferenciadas, trabalho com projetos, jogos e cantinhos, dentre outras, e
3. desenvolvimento da leitura e escrita por alunos com deficiência. Nesse eixo, foram desenvolvidas ações de cunho teórico-prático, visando à apropriação, por parte dos professores, de conceituações e atividades pedagógicas que considerem a aprendizagem da leitura e escrita, especialmente dos alunos que exibem deficiências.

Após a apresentação dos três grandes eixos, explicitamos também quais seriam os pesquisadores responsáveis pelos eixos, definindo nesse momento, para o grupo da escola, nosso papel como principal agente de promoção do primeiro eixo mencionado. Discutimos sobre os tipos de intervenções e ações do grupo na escola, abordando a metodologia adotada.

Outros temas também foram discutidos nessa reunião, correspondentes aos tipos de intervenções e ações do grupo na escola. Inicialmente, relatamos para o grupo que as intervenções seriam feitas basicamente de três formas:

1. encontros mensais, quando desenvolveríamos ações voltadas para o planejamento ou para estudo de temas de interesse mais gerais;
2. encontros quinzenais durante a semana letiva, ocasião na qual discutiríamos com o grupo assuntos de interesses mais específicos de cada nível de ensino; e
- 3 observações e intervenções diretas na sala de aula e na escola. Essa ação seria realizada durante as visitas semanais sistemáticas.

Na avaliação feita pelos participantes do projeto, juntamente com o grupo da escola, percebemos que a aceitação do trabalho foi positiva em relação a nossa proposta, embora algumas delas suscitassem o cuidado com a condição da escola e as dificuldades expressas principalmente em relação “à falta de preparação da escola e dos professores para a inclusão”

Ao final da reunião, esclarecemos ainda que, na pesquisa-ação, as questões são da coletividade inteira e que, nesse sentido, cada um deles seria importante agente da pesquisa.

Nesse sentido, relatamos para o grupo que a metodologia dessa pesquisa seria desenvolvida com suporte em processo participativo, no qual, por meio dos estudos, debates e interações de todos os agentes, seria possível discutir, decidir e assumir o caráter de mudança, necessário para ultrapassar as barreiras atitudinais e estruturais que ainda impedem uma prática pedagógica e social que possa atender a todas os alunos na sua diversidade. De acordo com Barbier (2002, p. 61), *a meta da pesquisa é a transformação radical da realidade social e a melhoria de vida das pessoas nela envolvidas. Os beneficiários da pesquisa ação, portanto, os próprios membros da comunidade.*

4.4 Sujeitos participantes da pesquisa

Participaram deste estudo:

1) Grupo gestor:

- O diretor da escola (principal sujeito da pesquisa)
- A coordenadora pedagógica
- A orientadora educacional

2) Informantes

- Os professores
- Os alunos

Os gestores

Como relatado anteriormente, no início da pesquisa, a escola contava com uma diretora que, logo no início da pesquisa (agosto 2005), foi exonerada do cargo. Essa exoneração aconteceu em decorrência das diretrizes políticas da Secretaria de Educação¹⁰ que, nesse período, nomeou novos gestores para mandato de transição enquanto organizava o processo de eleições para diretores. O diretor era professor do turno da noite na escola e foi indicado com o aval das professoras, enquanto o vice-diretor era um docente que, até então, era diretor de uma outra escola da rede. Os dois assumiram interinamente a escola até que definisse a eleição direta para toda a rede.

O diretor é formado em Ciências Religiosas, com especialização em Administração Escolar. Sua entrada na rede municipal ocorreu no ano de 2001 e, na Escola Isabel Ferreira, no início de 2005. Antes de assumir o cargo de diretor, em agosto de 2005, ele foi professor no turno da noite. O vice-diretor ficou apenas um semestre na escola. Esse profissional é formado em Biologia e especialista em Projetos Rurais. Está na rede municipal desde 1984, inicialmente como professor de

4 Por orientação da SEDAS, todas as escolas da rede municipal teriam que mudar seus diretores por titulares indicados e nomeados pela Prefeita. Esse processo era necessário para preparar a eleição nas escolas, visto que, até então, todos os diretores tinham sido nomeados sem serem eleitos pela comunidade escolar.

ensino médio. Em 1995, assumiu por dez anos a direção de uma escola municipal da SER II, tendo ficado ali até julho de 2006. Em razão das mudanças implementadas pela Secretaria de Educação, ele foi convidado pela SER VI a assumir a vice-direção da Escola Isabel Ferreira, durante o período de transição para a eleição direta, portanto era um profissional novo na escola e na comunidade, não tendo realizado nenhum trabalho anterior com esse grupo. Esse vice-diretor tirou licença de saúde no final de 2005, não retornando mais à escola sendo transferido para assumir a direção de outra instituição.

Em maio de 2007, assumiu a vice-direção uma professora que chegou por indicação política. Esta profissional não se inclui como sujeito deste estudo, pois quando chegou à escola, a pesquisa já estava no final.

A orientadora educacional da escola exerce esse cargo desde a fundação da escola, em janeiro de 2000. Ela é graduada em Geografia e tem especialização em Planejamento Educacional. Trabalha dois turnos na escola (manhã e tarde).

A supervisora educacional da escola tem diploma de Pedagogia e entrou na escola no início do ano de 2007. Possui especialização em Informática Educativa, área em que atuou em outra instituição até assumir sua função na escola.

Os professores

Nesta pesquisa, consideramos os docentes como informantes sobre os acontecimentos relacionados com os aspectos gerais da gestão. Esses profissionais atuaram como sujeitos parceiros da pesquisa GAD no eixo práticas pedagógicas voltadas para o ensino diferenciado.

Do total de professores, 23 tem formação superior em Pedagogia e três se encontram cursando a graduação também em Pedagogia. Apenas uma tinha curso de especialização completo em Psicopedagogia e uma outra estava cursando especialização em Arte-Educação. Para efeito de identificação das professoras, utilizamos as letras do alfabeto, com o intuito de preservar a identidade das mesmas. O quadro em seguida contribui para uma melhor visualização do perfil das professoras:

Quadro 3 Identificação dos Professores

	Identific.	Idade	Formação	Tempo serviço
1	A	46	Pedagogia/UECE	15 anos
2	B	43	Pedagogia UVA	16 anos
3	C	58	Pedagogia/UVA Especialização Psicopedagogia	40 anos
4	D	49	Pedagogia UVA	22 anos
5	E	50	Pedagogia /UVA	24 anos
6	F	56	Pedagogia /UFC	20 anos
7	G	30	Pedagogia /Unifor	10 anos
8	H	48	Pedagogia /Unifor	25 anos
9	I	34	Pedagogia /UECE	6 anos
10	J	33	Ensino Médio Normal Cursa Pedagogia Faculdade Cearense	12 anos
11	L	48	Pedagogia /UVA	9 anos
12	M	33	Pedagogia UVA Cursa Pós/Fa7	9 anos
13	N	41	Cursando Pedagogia UVA	05 anos
14	O	44	Pedagogia UVA	15 anos
15	P	43	Pedagogia UVA	10 anos
16	Q	40	Pedagogia /UVA	11 anos
17	R	38	Cursando Pedagogia UVA	14 anos
18	S	39	Pedagogia UECE	17 anos
19	T	43	Pedagogia UVA	11 anos
20	U	47	Pedagogia /UVA	15 anos
21	V	41	Pedagogia /UVA	9 anos
22	X	38	Cursando Pedagogia /UVA	8 anos
23	Z	47	Pedagogia /UVA	11 anos
24	W	39	Pedagogia /UVA	15 anos
25	Y	53	Pedagogia /UVA	26 anos
26	Z	42	Pedagogia/UVA	15 anos

Fonte: elaboração própria

4.5 Procedimentos de pesquisa

Nesse percurso, alguns passos foram necessários. Assim, os principais procedimentos utilizados foram os seguintes: observação participante, escala de competência da gestão, grupos focais, linha do tempo, questionários informativos, encontros de estudos individuais e coletivos, participação em reuniões, reuniões individuais e coletivas e acompanhamento à equipe da gestão da escola.

A seguir, descreveremos o objetivo de cada um desses procedimentos metodológicos adotados.

- **Observação participante**

A observação pode ser considerada uma das mais importantes fontes de informações de pesquisas qualitativas em educação por traduzir descrições

detalhadas de acontecimentos, ações, pessoas e objetos num determinado contexto (VIANNA, 2003). Neste trabalho, esse procedimento aconteceu ao longo de toda a pesquisa. Íamos para a escola aproximadamente três vezes por semana, durante dois anos e nessas idas ao campo, fomos coletando, discreta e sistematicamente os dados desta investigação. No início da pesquisa, nossa observação se deu de forma mais passiva, agíamos como espectadora objetivando compreender a linguagem, os costumes e os hábitos das pessoas em observação. Em seguida, a observação participante se encaminhou para um maior engajamento e nessa linha, ampliamos a nossa frequência, ações e energia na escola a fim de conseguirmos apreender as nuances e significados do objeto deste estudo.

Durante todo o nosso percurso na pesquisa, participávamos da maioria das ações ligadas ao trabalho do núcleo gestor registrando os movimentos desses profissionais em situações reais de prática, fazendo um entrelaçar entre as experiências vivenciadas e os sentimentos suscitados. Durante a nossa estada na escola, costumávamos ficar na sala da Direção enquanto o diretor lá permanecia, assim podíamos participar de inúmeras situações de interação dele com os diversos atores da escola. Em outros momentos, o acompanhávamos pelos mais diversos espaços da instituição, participando e interagindo em distintos momentos e situações com os professores, pais e alunos. Além disso, tivemos participação freqüente em atividades diversas da escola como festas, reuniões de pais, feiras de ciências, atividades esportivas, dentre outras. Nas distintas situações, as palavras, gestos e ações dos sujeitos dessa pesquisa foram elementos que contribuíram efetivamente para uma maior compreensão e interpretação mais abrangente do contexto da gestão da escola.

Para registro dos procedimentos, utilizamos um caderno com anotações cuidadosas e detalhadas das situações observadas nos diversos momentos vivenciados no cotidiano e na rotina escolar, bem como na observação direta das atividades dos gestores e professores da escola. Essa forma de registro foi de grande significado, pois esses momentos ajudaram na compreensão do movimento e da dinâmica da escola. Todos esses registros foram posteriormente armazenados em arquivo eletrônico, como forma de controle do protocolo da pesquisa. Os dados registrados foram predominantemente descritivos e buscávamos fazer as anotações,

na medida do possível, imediatamente após as ocorrências vivenciadas evitando assim, fazer registros baseados exclusivamente na memória dos fatos. Esses registros buscavam relatar ao máximo as observações empreendidas permitindo a análise posterior a partir de um retrato vivo da realidade estudada. Nessas anotações mantivemos a linguagem coloquial da pesquisadora e a linguagem literal dos atores transcrevendo, o mais fielmente possível, a fala e as situações vivenciadas. No diário de campo foram registradas também, as experiências, erros, medos e problemas que surgiram durante o trabalho de campo.

As primeiras abordagens de análise dos dados coletados começaram a ser gestadas no final da nossa intensa participação na realidade social em estudo. Assim, só foi possível analisar os dados após o processo ter sido suficientemente observado e concluído. Nesta perspectiva, recusamos a formulação *a priori* de categorias de análise. Esta etapa constituiu a última fase da investigação, e teve como preocupação básica preservar a integridade dos fenômenos observados e vivenciados.

- **Escala de competências da gestão**

A Escala de Competências da Gestão foi elaborada com suporte no Índice de Inclusão, de Booth e Ainscow (2000), Esse instrumento é um conjunto de referências criadas para apoiar as escolas no processo de inclusão. Contribuiu também na definição dos itens dessa escala a abordagem teóricas de Doré, Wagner e Brunet (1996). Era essencial, porém, levar em conta o contexto da escola pública brasileira, no entanto não encontramos na literatura brasileira nenhum modelo de escala ou referência que se reportasse diretamente ao trabalho da gestão para a inclusão. Deste modo, a equipe de pesquisa decidiu elaborar uma escala, apoiando-se nos trabalhos dos autores citados sobre as condições de inclusão escolar.

A escala desenvolvida para esse estudo (em anexo) compreende 42 enunciados e se divide em três dimensões: *organizar e dinamizar situações administrativas* (15 enunciados), *organizar e dinamizar o ensino e a aprendizagem* (9 enunciados) e *facilitar a comunicação e interação entre os grupos* (18 enunciados). O instrumento foi construído baseando-se em competências específicas nas três dimensões. Na primeira dimensão *organizar e dinamizar situações administrativas*, os itens estão voltados para as competências de organização administrativas da

escola observando a implementação e condução de ações que respondam as necessidades da comunidade escolar em relação ao desenvolvimento da inclusão. No segundo enunciado *organizar e dinamizar o ensino e a aprendizagem* os itens dizem respeito aos princípios e concepções pedagógicas gerais bem como as ações desenvolvidas pela gestão que favorecem a organização do processo de ensino e aprendizagem referentes à estrutura de apoio aos alunos e professores numa perspectiva inclusiva. O último item *facilitar comunicação e interação entre os grupos* aborda a operacionalização de ações envolvendo habilidades de liderança e estruturação das relações sociais.

Consideramos que as situações selecionadas na escala seriam capazes de provocar respostas significativas dos indivíduos e que o instrumento poderia revelar dados informativos e complementares aos demais procedimentos e instrumentos utilizados na pesquisa além de dar uma melhor dimensão dos conhecimentos e competências dos sujeitos servindo como medida de projeção da competência profissional percebida. Os itens foram respondidos através de uma escala ordinal de 1 (um) a 4 (quatro) onde cada valor indicaria a frequência com que àquela competência é percebida ou desenvolvida pelos membros pesquisados. O valor 1 (um) indica *nunca*, o valor 2 (dois) indica *raramente*, o valor 3 (três) indica *às vezes* e o valor 4 (quatro) indica *sempre*. A análise dos dados da escala priorizou os resultados finais de cada dimensão, observando-se prioritariamente a evolução dos dados de cada dimensão após um ano da primeira aplicação.

No caso dessa pesquisa, a escala constituída apresentou-se como de grande importância e teve por objetivo desenhar um perfil do estado da gestão participativa em um contexto de inclusão escolar. Esse instrumento foi respondido em dois momentos distintos: no meio da pesquisa (dezembro de 2006), e no final (dezembro 2007). Os respondentes foram o diretor e a orientadora educacional além da pesquisadora autora desse trabalho. O procedimento de resposta incluía a auto-avaliação dos gestores e a avaliação dos pesquisadores em relação às ações da gestão para a inclusão. Após a conclusão da avaliação, os resultados foram tratados estatisticamente. No primeiro momento da aplicação, a supervisora ainda não se encontrava presente na escola, portanto ela ficou de fora da análise dos resultados, embora tenha respondido a escala em 2007, quando já estava desenvolvendo seu

trabalho na escola. Tal procedimento contribuiu para complementar as observações sobre as mudanças ocorridas ao longo do desenvolvimento da pesquisa nos três aspectos destacados na escala além de desenhar um perfil, com nuances, do estado da gestão participativa na escola onde se desenvolve a pesquisa colaborativa, e orientar a tarefa de acompanhamento dos gestores da escola.

- **Grupo focal**

Visando ao rigor da nossa análise de conteúdo a respeito dos discursos dos gestores e professoras, foram realizadas duas entrevistas por meio da técnica de grupos focais. De acordo com Powell e Single (1996 apud GATTI, 2005:7) grupo focal *é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal*. A utilização dessa técnica, como meio de pesquisa, deve estar integrada ao corpo geral da pesquisa e aos seus objetivos, sendo considerado um bom instrumento de levantamento de dados para investigações em ciências sociais. Essa técnica tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas com o grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências, reações de um modo que não seria possível com outros métodos, como por exemplo, a observação, a entrevista ou questionários. (GATTI, 2005).

A aplicação dessa técnica se deu em dois momentos distintos (novembro de 2006 e dezembro de 2007). Para melhor identificação dos dois grupos, por ocasião das análises, denominaremos o primeiro de grupo A e o segundo de grupo B. As questões¹¹ levantadas nos grupos focais diziam respeito aos aspectos de

¹¹ Foram 8 as perguntas aplicadas nos grupos focais: 1- Quais as principais razões pelas quais vocês se engajaram na pesquisa? 2- Vocês consideram que esta pesquisa influenciou em alguma mudança na escola? Se sim, quais? Se não, por quê? Identifiquem os principais elementos que tiveram uma influência favorável sobre essa mudança? 3- Vocês observam nas suas atitudes em relação aos alunos (alunos com dificuldades de aprendizagem, alunos com deficiência ou dificuldades de comportamentos e os alunos normais) alguma mudança que vocês poderiam associar à participação de vocês nesta pesquisa? Identifiquem os principais elementos que tiveram uma influência favorável sobre essa mudança? 4- Vocês observam mudanças nas suas ações em relação a organização da escola e na organização do trabalho de vocês que vocês poderiam associar a participação de vocês nesta pesquisa? Se sim, quais foram essas mudanças? Identifiquem os principais elementos que tiveram uma influência favorável sobre essa mudança? 5- Vocês consideram que houve mudança no processo de aprendizagem de seus alunos? Se sim, essa mudança poderia ser associada ao fato que vocês participarem desta pesquisa? Expliquem? 6- Vocês consideram que esta pesquisa influenciou a sua compreensão sobre o ensino em contexto de inclusão? De quais maneiras ou através de que? 7- Como vocês avaliam o modelo de acompanhamento desenvolvido, ele de alguma

mudanças observados desde a entrada da pesquisa na escola e da participação e envolvimento de cada um dos sujeitos participantes. Essas entrevistas foram aplicadas no meio e no final da pesquisa como forma de verificarmos o impacto nas mudanças ocorridas durante a intervenção do grupo na escola. A entrevista foi realizada com três grupos distintos: um de professores, acompanhados diretamente em sala de aula por membros da pesquisa GAD, outro grupo de professores que participavam dos momentos de estudos coletivos, mas não tinha acompanhamento direto da pesquisa em sala de aula, e o último formado pelo Núcleo Gestor da escola. A aplicação aconteceu com um pesquisador conduzindo as perguntas e dois observando e fazendo as anotações e registros relativos ao movimento do grupo. Além dessas observações e registros, as entrevistas foram todas gravadas como forma de garantir maior fidedignidade na transcrição posterior dos dados. As questões respondidas pelo grupo de professores se constituíram como informações e análises complementares do nosso estudo.

As análises de conteúdo das entrevistas dos grupos focais, realizados em novembro de 2006, deram suporte ao redimensionamento do trabalho para 2007. Ao término do ano (dezembro de 2007), repetimos os grupos focais. Na organização do material, tivemos um grande volume de informações a partir das transcrições. Assim dividimos o grupo de pesquisadores e cada um ficou responsável por um dos grupos focais. No nosso caso ficamos com o material relativo às entrevistas do núcleo gestor. Ao fim das análises de grupos, nos reuníamos (o grupo de pesquisa GAD) para a socialização dos resultados. Nas análises chegamos a oito categorias¹² que se destacaram nas respostas dadas pelos entrevistados. Essas categorias foram às mesmas tanto para o grupo gestor como para os professores e contribuíram como guia de nossas análises

As análises foram feitas de forma coletiva, pelo grupo de pesquisa GAD, a partir da discussão e identificação de uma metodologia de trabalho que facilitasse

forma contribuiu para promover mudanças na sua prática de gestão? 8- Como você considera o seu envolvimento nessa pesquisa?

¹² Foram 8 as categorias de análises identificadas nos grupos focais: desenvolvimento pessoal do professor, desenvolvimento pessoal do aluno, desenvolvimento profissional, prática pedagógica, mudança na gestão, mudança na organização da escola, mudança na comunidade, credibilidade nas pesquisadoras e na pesquisa.

a apreciação. Um grande esforço foi empreendido para não perdermos de vista os propósitos e a pertinência dos rumos dessas análises. Assim optamos por procedimentos sistemáticos nos quais destacamos agrupamentos de opiniões nas categorias encontradas, comparando e confrontando posições, significados das falas, analisando a vinculação desses agrupamentos com as variáveis dos grupos. Nas análises, levamos em conta tanto as opiniões que foram majoritárias quanto as que ficaram em minorias buscando a exploração de cada uma delas, dentro da sua pertinência. Os resultados dessas análises se mostraram muito interessantes e foram especialmente valiosos, em conjugação com os dados da linha do tempo, na análise final sobre a dinâmica da mudança, quer junto dos gestores, quer junto dos pesquisadores.

Este procedimento propiciou ao grupo gestor e aos professores exprimirem suas motivações em relação à pesquisa, e as suas percepções sobre seus impactos no desenvolvimento da escola, e no desenvolvimento pessoal e profissional desses atores.

- **Linha do tempo**

Ainda visando a garantir o rigor metodológico da pesquisa, outras ferramentas foram efetivadas, dentre as quais o conceito da “linha do tempo”. Esta linha do tempo foi um procedimento utilizado pela pesquisa GAD, com o objetivo de registrar e organizar, de forma cronológica e sistemática, todos os eventos significativos que aconteceram desde o início da pesquisa.

A linha do tempo testemunha o andamento da pesquisa e da sua dinâmica pontilhada de momentos de crise, conflitos de natureza diversas, reorganizações e questionamentos, como é freqüente no caso de uma pesquisa colaborativa, demonstrou muitas vezes ser uma ferramenta preciosa para a análise da evolução da mudança e para as tomadas de decisão da equipe de pesquisa. A linha do tempo permitiu relatar com precisão os mais de dois anos de colaboração, bem como evidenciar e discutir os principais fatores que influenciaram o curso desta pesquisa colaborativa de caráter longitudinal.

- **Questionário informativo**

Esse instrumento tinha como objetivo colher informações sobre o perfil dos professores e do grupo gestor da escola. Ele continha questões relativas à caracterização do grupo, tais como: antecedentes de situações de trabalho com inclusão escolar, formação inicial e continuada dos professores e tempo de atuação no magistério.

- **Encontros de estudos coletivos**

Os estudos coletivos foram procedimentos que aconteciam aos sábados, na frequência de uma vez por mês e contava com a participação de todo o grupo de professores da escola, além do Núcleo Gestor. Tivemos ainda encontros de formação intensiva desenvolvido durante a semana, com a participação dos professores da educação infantil e do ensino fundamental, realizados em momentos distintos para cada nível de ensino. Esses encontros tiveram por objetivo proporcionar o aprofundamento teórico do grupo da escola, no que se refere às temáticas ligadas direta ou indiretamente à inclusão. Foram programados pelo grupo da pesquisa, GAD, tendo como referência a necessidade manifesta pelos professores. Foram pautas desses encontros estudos sobre: princípios de inclusão, necessidades especiais, desenvolvimento infantil, deficiência mental, hiperatividade, leitura e escrita, letramento, planejamento, rotina na sala de aula, relações interpessoais, dentre outras.

Esses encontros tiveram como objetivos essenciais:

- desenvolver comunicação e diálogo mais diretos com todo o grupo da escola, bem como possibilitar reflexões, estudos e ações que pudessem contribuir diretamente para a melhoria da sua qualidade;
- estimular a colaboração no desenvolvimento pessoal e profissional do grupo da escola;
- contribuir para a criação de um espaço de formação a partir das necessidades da própria escola;
- oferecer informações e estudos sobre a inclusão escolar e suas especificidades;

- estimular a prática sistemática do planejamento pedagógico na escola;
- reforçar o estudo de temas ligados ao letramento, leitura e escrita na escola;
- criar condições para o atendimento com qualidade ao aluno com deficiência e àqueles com dificuldades diversas;
- fortalecer o trabalho coletivo e as relações interpessoais na escola; e
- concorrer para a criação de uma cultura de reflexão da prática.

Durante os anos de 2005 2006 e 2007, mantivemos a regularidade de, pelo menos, um encontro mensal, versando sobre os seguintes temas:

Quadro 4 Descrição dos temas e objetivos de cada encontro

Encontro	Tema	Objetivos	Estratégias
1º	Cultura, práticas e políticas inclusivas	Discutir com o grupo da escola princípios fundamentais para a organização de uma escola inclusiva	Divisão em grupos de três para discussão das três dimensões de inclusão, utilizando o material baseado no Índice de Inclusão de Booth e Ainscow.
2º	Escola e diferença: desafios para a inclusão	Apresentar a discussão sobre o conceito da diferença e da diversidade e sua relação com a inclusão.	Apresentação de várias imagens retratando situações na escola referentes à diversidade e inclusão. Discussão e análise das imagens apresentadas, fazendo um paralelo com a realidade da escola
3º	Levantamento de propostas para a resolução de problemas	Discutir com a escola quais os problemas vivenciados e as propostas de possíveis soluções.	Divisão dos professores em três grupos: educação infantil, 1ª e 2ª séries, 3ª e 4ª. Apresentação dos problemas e propostas de soluções pelos grupos. Síntese geral
4º	Propostas para a resolução dos problemas	Exibir a categorização dos problemas apresentados e discutir soluções com o grupo	Divisão dos problemas em três categorias: gestão da escola, gestão da sala de aula e questões familiares. Trabalhar em grupos: identificação e origem do problema e resolução do problema
5º	Princípios e bases das regras de convivências na classe	Discutir com as professoras a organização da classe por meio de regras de convivência	Utilização de um texto com recomendações pedagógicas sobre situações de sala de aula, envolvendo as regras e a disciplina.

Encontro	Tema	Objetivos	Estratégias
			Com base no texto as professoras discutiam sobre que situações consideram de soluções difíceis e discutiam em grupo as possíveis soluções. Apresentação, em reunião plenária dos resultados
6º	Critérios de promoção e “enturmação” dos alunos para 2007	Discutir com as professoras os critérios de promoção dos alunos e de “enturmação” levando em conta as características dos professores e dos alunos	Apresentação de um quadro com os aspectos considerados na aprovação e na “enturmação” dos alunos Aprovação: aspectos cognitivos, sociais e afetivos e a evolução do aluno “Enturmação”: necessidades da escola, motivação do professor e constituição do grupo-classe Discussão coletiva e individual dos critérios
7º	Discussão sobre o planejamento na escola	Discutir sobre a importância do planejamento Apresentar os diferentes níveis de planejamento Planejar com as professoras a organização do plano anual e bimestral, por séries	Divisão por séries: educação infantil, 1ª e 2ª séries, 3ª e 4ª séries. Cada grupo conta com dois membros da pesquisa para a condução dos trabalhos.
8º	Continuação da discussão sobre planejamento	Fortalecer a discussão e a prática do planejamento da escola, visando à autonomia das professoras nessa atividade.	Apresentação dos quatro eixos do planejamento com suporte no texto: Plano de ensino: aprendizagem e projeto de ensino Eixos: planejamento do sistema de educação, planejamento da escola, planejamento curricular e planejamento da aula Análise do material disponível na biblioteca Planejamento de grupo, por séries
9º	Estudo sobre hiperatividade	Discutir o conceito de hiperatividade, causas e características e possibilidades de intervenção	Apresentação de um texto sobre hiperatividade, com as principais informações sobre o tema. Discussão em grupo sobre as formas de intervenções possíveis com o aluno hiperativo
10º	Estudo sobre deficiência mental	Discutir com as professoras as causas, características e principais tipos de deficiência mental	Apresentação de um texto - síntese sobre deficiência mental e discussão em grupos buscando relação teórico-prática.
11º	Estudo sobre os níveis de	Estudar os níveis de desenvolvimento da leitura	Estudo de texto sobre a psicogênese da língua escrita

Encontro	Tema	Objetivos	Estratégias
	desenvolvimento da leitura e escrita	e escrita dos alunos, por meio da observação e análise dos textos das crianças	como suporte à discussão teórica Estudos de casos e análises das produções das crianças da escola.
12 ^a	Formação intensiva com 20h para as professoras da educação infantil	Estudar com as professoras aspectos ligados a organização e gestão da sala de aula	Reflexões coletivas sobre a organização e gestão da sala de aula com estudos de casos e observações da prática das professoras
13 ^o	Formação intensiva com 20h para as professoras do ensino fundamental	Estudar com as professoras aspectos ligados à organização e gestão da sala de aula	Reflexões coletivas sobre a organização e gestão da sala de aula com estudos de casos e observações da prática das professoras
14 ^o	Relações interpessoais na escola (03 encontros)	Trabalhar as relações grupais na escola buscando a integração e harmonia do grupo	Discussão teórica seguida de várias vivências corporais e grupais conduzidas por um psicólogo
15 ^o	Letramento (03 encontros)	Ampliar a compreensão sobre letramento instrumentalizando as professoras para o trabalho na sala de aula	Discussão sobre conceituação de letramento Confecção e apresentação de vários gêneros literários e textuais
16 ^o	Encontro coletivo para apresentação e avaliação das ações da gestão e da pesquisa	Apresentar e discutir com os professores sobre as ações empreendidas para o fortalecimento da escola inclusiva	Apresentação em <i>power point</i> do histórico dos trabalhos desenvolvidos. Desafios da gestão compartilhada Discussão sobre o papel de cada segmento

Fonte: elaboração própria

- **Encontros de estudos com o núcleo gestor**

Constituiu-se de encontros de estudos em obediência ao referencial teórico da teoria da mudança (CROZIER e FRIEDBERG, 1977; BARROSO, 2006; CANÁRIO, 2006; THURLER, 2001) e de autores que discutem a gestão da escola sob a perspectiva inclusiva (BAUER & BROWN, 2001; KENNEDY & FISCHER, 2001; STAINBACK & STAINBACK, 1993). Participaram desses momentos o diretor e a supervisora. Esses estudos aconteceram durante o ano de 2007 e se completaram em seis encontros com duração aproximada de duas horas cada um.

- **Participação em reuniões**

Durante todo o nosso período de intervenção na escola, tivemos oportunidade de participar de reuniões diversas com o diretor e o grupo de professores, o diretor e os pais dos alunos, o diretor e os funcionários de apoio da escola. Essas reuniões objetivavam compartilhar as ações da gestão na escola.

- **Reuniões individuais com o diretor**

Participamos de várias reuniões individuais com o diretor da escola, com o propósito de debater e avaliar sobre o andamento das ações de parceria da pesquisa e da escola. Nesses momentos, discutíamos sobre procedimentos, tomadas de decisões de ordens diversas tais como transferência de professores, situações de conflito com professores, alunos e pais de alunos, definição de pauta das reuniões com os docentes e funcionários e outros assuntos importantes da demanda da escola.

4.6 Acompanhamento na escola

O modelo de acompanhamento construído na presente pesquisa foi desenvolvido pelos membros do grupo de pesquisa Gestão da Aprendizagem na Diversidade – GAD, com destaque para a importante contribuição do professor pesquisador doutor Jean Robert Poulin e da coordenadora do grupo, professora doutora Rita Vieira de Figueiredo. O acompanhamento da pesquisa contemplou ações específicas do grupo GAD, nos seus três eixos, já explicitados. Nesse item, destacaremos o acompanhamento realizado na escola, destacando especialmente o eixo da gestão escolar, nosso objeto de estudo.

Destacamos que embora já apareçam elementos de resultados e análises na descrição do modelo de acompanhamento, consideramos apropriado manter essa descrição como um item da metodologia, pois ela apresenta dados que unificam e dão unidade ao conjunto dos procedimentos metodológicos utilizados.

O acompanhamento é definido por Lafortune e Deaudelin (2001:199) *como o apoio que levamos as pessoas em situações de aprendizagem a fim de que*

possam progredir na construção dos seus conhecimentos. Consoante com esses estudiosos, o acompanhamento pode ter um papel importante na transformação das organizações e das práticas dos indivíduos que delas fazem parte. Consideramos como socioconstrutivista o modelo de acompanhamento escolhido por esta pesquisa pela natureza eminentemente interativa que esse acompanhamento se desenvolveu. A opção por esse modelo inserido em uma experiência escolar na perspectiva da inclusão concedeu a oportunidade de nos apropriar de reflexões sobre a mudança e suas formas de acompanhamento.

A presença de membros exteriores à escola e as novas maneiras de encarar a educação das quais eram portadores, apesar de encontrarem um eco favorável, não deixaram de provocar tensões, resistências, até uma franca oposição cujo modo de expressão não se podia definir no início da pesquisa-ação.

O modelo de acompanhamento desenvolvido na escola passou, ao longo da pesquisa, por algumas redefinições as quais organizamos em quatro etapas, correspondentes a quatro modelos de acompanhamentos que descrevemos a seguir. Vale lembrar que as etapas descritas abaixo se referem ao desenvolvimento da pesquisa GAD, no entanto nos deteremos prioritariamente nos aspectos envolvendo as ações junto a gestão da escola.

A primeira etapa: o diagnóstico

No decorrer desta fase (agosto a dezembro de 2005), o acompanhamento foi sobretudo de natureza **institucional**, baseado em um procedimento que visava ao esclarecimento dos objetivos da pesquisa colaborativa e os papéis respectivos dos atores, assim como o estabelecimento do diagnóstico da escola, da sua gestão e da sua pedagogia. Essa etapa foi marcada por três grandes tipos de atividades:

- encontros coletivos mensais, durante os quais foram abordadas as questões ligadas às preocupações pedagógicas dos docentes;

- encontros individuais com os membros da direção e os professores. Com os primeiros, tratava-se de abordar questões ligadas aos aspectos estruturais da organização do estabelecimento. Com os outros, tratava-se mais de momentos de troca informais sobre problemas pedagógicos, solicitados mais pelos professores que tinham alunos com deficiências ou dificuldades na sua sala. Esses dois tipos de encontro se caracterizaram por certa informalidade; e
- encontros institucionais mensais, visando a estabelecer o diagnóstico da escola. Como destaca Friedberg (1993:330), *é nesse diagnóstico que reside à orientação da mudança e é ele que transforma os elementos de uma análise em ação, mas não essa mesma análise.*

Segunda etapa: o desequilíbrio

Durante esse período, que vai de fevereiro a junho 2006, foi proposto acompanhamento **mais formalizado**, tanto no modo individual quanto no coletivo.

Na sua dimensão individual, o acompanhamento aos membros da direção concerne às ações concretas a serem efetuadas com vistas a estabelecer uma gestão mais rigorosa da escola, nos planos organizacional, estrutural, financeiro e administrativo. O acompanhamento individual, sobretudo proposto a 17 professores que tinham alunos com deficiências na sua sala, foi desenvolvido com um encontro semanal e na perspectiva de abordar os problemas de acolhimento dessas crianças e as competências de base a serem privilegiadas em termos de ensino e da gestão da sala de aula.

No acompanhamento coletivo, foi proposto, também, um encontro de formação na frequência de uma vez por mês. Nesses encontros, eram abordados, de maneira mais interativa, o planejamento das atividades pedagógicas, as competências de base a serem desenvolvidas no ensino e na gestão da sala de aula, assim como a organização e gestão da escola. Esse acompanhamento constitui uma dimensão importante e foi proposto de maneira mais estruturada, tanto em termos de conteúdo quanto em matéria de regularidade. Percebemos no grupo várias manifestações de desequilíbrio, bem como a maior implicação dos gestores e dos docentes no procedimento da pesquisa.

No momento em que o acompanhamento se estrutura, cada vez mais se manifestam numerosos comportamentos de insegurança e desorganização (assim como o descrevem Crozier e Friedberg, 1977, e Friedberg, (1993), quando evocam a ambigüidade nas organizações), que não deixam de provocar desestabilização e retomadas de questões severas, tanto por parte dos docentes quanto do lado dos pesquisadores.

Como ilustra Carbonell (2002), o conflito pode ser extraordinariamente produtivo porque dá vida e dinâmica a inovação e faz com que apareçam as divergências; que se esclareçam posições opostas ou complementares se aprofundem e avancem nas dificuldades e possibilidades.

Terceira etapa: a regulação (agosto 2006 a janeiro de 2007)

Nessa etapa, o **caráter mais dirigido do acompanhamento coletivo** remete mais às ações de formação intensiva dos docentes, além da continuação dos encontros mensais de formação e planejamento, direcionadas aos docentes e das quais participam regularmente os membros da gestão. O acompanhamento coletivo desses membros se desenvolveu com o propósito da efetuação das atividades da escola e das definidas pela equipe de pesquisa.

No plano individual, o acompanhamento dos docentes tornou-se mais diretivo por parte dos pesquisadores que observam e orientam mais especificamente os professores. Esse caráter diretivo também foi desenvolvido por nós em relação à equipe da gestão.

A terceira etapa caracterizou-se pela elaboração de um plano de desenvolvimento de ação para o ano de 2007, visando à promoção da qualidade do ensino por meio da melhoria das ações da gestão e das práticas pedagógicas bem como da reestruturação dos espaços físicos da escola. É interessante destacar os seguintes aspectos, que caracterizaram essa etapa de regulação:

- os membros da equipe da gestão manifestaram maior compreensão sobre a inclusão e se mostram proativos nos procedimentos de transformação da escola. Assim, o diretor se tornou um promotor da mudança, tanto no plano administrativo quanto no âmbito pedagógico. Em conseqüência, os

membros da direção passaram a apoiar as diversas iniciativas dos docentes; e

- uma mudança no modo de acompanhamento que se tornou mais diretivo por parte dos pesquisadores. Como resultado, os professores parecem ter encontrado certa segurança e passaram a manifestar atitude mais aberta. Demonstraram maior implicação no processo de transformação da escola.

Quarta etapa - em direção à auto-regulação (fevereiro a dezembro de 2007)

A mudança ocorrida nesse período pode ser caracterizada por um **acompanhamento colaborativo** que se torna mais sistemático e mais se aproxima fortemente dos princípios do acompanhamento socioconstrutivista, tendo como referência, principalmente, os estudos de Masciotra (2006), de Doise e Mugny (1981) e Jonnaert e Vander Borght (1999). Com efeito, se funda mais sobre a expressão dos próprios atores, das suas representações e sobre a tomada de decisão quanto à elaboração e aplicação dos procedimentos de mudanças.

O acompanhamento da equipe da gestão, objeto desta tese, teve por objetivo estabelecer da gestão participativa que, conforme Barroso (1996), corresponde.

Um conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na tomada de decisão. Este envolvimento manifesta-se, em geral, na participação dos trabalhadores na definição de metas e objetivos, na resolução de problemas, no processo de tomada de decisão, no acesso à informação e no controle da execução. Ele pode assumir graus diferentes de poder e responsabilidade e afetar quer a organização no seu conjunto, quer cada trabalhador e o seu posto de trabalho, embora esteja sempre orientado para a realização das finalidades da organização.

O acompanhamento incluía reuniões de planejamento e avaliação das ações desenvolvidas durante o ano, bem como encontros de estudos com assento no referencial teórico da teoria da mudança (CROZIER e FRIEDBERG, 1977; BARROSO, 2006; CANÁRIO, 2006; THURLER, 2001) e de autores que discutem a gestão da escola sob a perspectiva inclusiva (BAUER & BROWN, 2001; KENNEDY & FISCHER, 2001; STAINBACK & STAINBACK, 1993).

Os docentes que acolhiam alunos com deficiências nas suas salas participaram de atividades de acompanhamento três vezes por semana, estando agrupados em equipe de três professores e um pesquisador. Esse acompanhamento implicou o desenvolvimento de atividades de ensino, observações e análises críticas, em grupo, concepção e aplicação dessas ações relacionadas à diferenciação do ensino.

A última etapa foi caracterizada por uma internalização da cultura da colaboração e da inclusão, tanto pelos membros da direção quanto pelos docentes acompanhados. Eles todos se mostraram implicados no quadro do modelo de acompanhamento socioconstrutivista. Essa fase testemunha o início de um acompanhamento mútuo (pesquisadores e profissionais da escola). Segundo Hargreaves e Fullan (2000), *as verdadeiras culturas de colaboração caracterizam-se pela ajuda pelo apoio mútuo pela confiança e franqueza que se manifestam praticamente em todos os momentos* (p.62) Observamos também o reforço das ações da gestão numa perspectiva compartilhada. Isso ficou demonstrado quando uma melhor organização e maior autonomia nas atividades de planejamento, nos investimentos na diversificação dos equipamentos pedagógicos e na formação dos membros da equipe gestora.

Concluimos essa etapa do trabalho acreditando que, no caso dessa investigação, a metodologia selecionada se apresentou como importante alternativa para ações de mudanças na gestão, organização e na pluralidade de práticas pedagógicas que dêem conta das demandas da comunidade escolar atendida.

Sendo assim, foi intenção do grupo da pesquisa incentivar e desenvolver um trabalho que envolva cada agente da escola numa perspectiva participativa e compartilhada na qual eles possam atuar, implicados conjuntamente num processo íntimo e de colaboração.

Tentaremos, doravante, desenvolver um retrato do quadro vivenciado na escola nas nossas primeiras intervenções, priorizando inicialmente a descrição das situações percebidas no cotidiano da escola e, em seguida, realçando as ações desenvolvidas coletivamente com os grupos da escola e o da pesquisa.

Buscaremos, no desenvolvimento das análises, atentar para os critérios de rigor destacados por Anadon (2008) que apontam a alguns indicadores fundamentais para a fidedignidade da pesquisa:

- A pesquisa deve respeitar a "voz" de todos os participante;
- é preciso garantir que as diferentes opiniões sejam expressas;
- deve permitir que os participantes ampliem seus pontos de vista, que aprendem a conhecer e desenvolvam um sentido de ser capaz de agir por si mesmos e no mundo.

Por fim, segundo essa autora, é necessária *a definição de novos critérios de rigor a fim de traduzir o caráter dinâmico, colaborativo e construtivista da pesquisa.*

CAPÍTULO V

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

Shirin Ebadi, Prêmio Nobel da Paz em 2003.

5. A ORGANIZAÇÃO E A GESTÃO DA ESCOLA PARA A INCLUSÃO

A apresentação e discussão dos resultados dessa pesquisa tiveram como parâmetro a questão central norteadora desse trabalho, qual seja: a gestão da aprendizagem escolar delineando os desafios para o atendimento à diversidade.

Com base nesta questão, nos dedicaremos à apresentação e interpretação do material empírico construído em colaboração com a escola pesquisada. Como participante de um grupo de pesquisa que investigava a inclusão escolar, tivemos intervenção e atuação em variados momentos da pesquisa GAD. Detivemo-nos, entretanto, e nos concentramos mais diretamente nas atividades ligadas à gestão da escola, objeto de estudo desse trabalho.

Para apreciação dos resultados, vamos analisar as múltiplas fontes com destaque no diário de campo cujas anotações foram feitas durante toda a nossa participação nesta pesquisa, no qual registramos também a condução de outros procedimentos e instrumentos metodológicos tais como reuniões, situações vivenciadas nos encontros de estudos, além das falas dos grupos focais A, realizado em 2006 e B, realizado em 2007 e da análise da escala de competências da gestão.

Para organização e seleção do material, fizemos uma pré-análise dos dados, *a partir de idas e vindas da teoria ao material de análise, do material de análise a teoria* (BARBIER, 2002) e chegamos às categorias que emergiram do conteúdo coletado. Essas categorias foram apresentadas em itens e subitens, que descrevem e analisam os principais resultados da nossa pesquisa. Esses itens se dedicam à descrição da organização e gestão da escola, destacando as ações administrativas além de se concentrarem também na análise dos aspectos ligados ao desenvolvimento profissional e a prática pedagógica. Analisam ainda ações da gestão ligadas aos aspectos de interação entre alunos, professores e funcionários. No curso dessas análises, serão enfatizadas e aprofundadas as concepções sobre a organização da escola para o atendimento à diferença, objetivo maior do nosso trabalho. Ao analisarmos essas ações, observamos as interações da Direção da escola com os professores, alunos, funcionários de apoio, orientadora educacional,

supervisora pedagógica e demais membros da escola. Em seguida analisaremos esses itens

5.1 A inclusão na escola: enfrentando os desafios

Iniciamos as visitas sistemáticas de duas a três vezes por semana à instituição, com o objetivo inicial de estabelecer contato mais direto com o grupo gestor e os professores.

Nas primeiras idas, algumas professoras se mostravam indiferentes a nossa presença. Outras demonstravam interesse no nosso trabalho, comentando que a nossa presença na escola contribuiria bastante para a melhoria no atendimento às crianças “especiais”.

No decorrer do semestre, nossas observações ainda se voltavam para o cotidiano da escola, como forma de nos aproximar do grupo, a fim de criar uma “intimidade” maior com a escola. Além disso, permitiu-nos iniciar um diagnóstico mais preciso do estabelecimento sob exame, especialmente nos aspectos ligados às condições físico-estruturais e pedagógicas da instituição.

Durante as visitas de observações à escola, preocupamo-nos sempre em desenvolver um diálogo aberto com as professoras e os gestores. Essas conversas tinham a intenção de valorizar as falas dos profissionais da escola. Essa valorização transformou-se em um momento importante da pesquisa, porque permitiu a reflexão coletiva e conseqüente ação sobre as questões do cotidiano escolar. Acreditamos que a fala permite captar e analisar formas de pensamento que, muitas vezes, ficam limitados ou perdem a riqueza das respostas nos questionários fechados.

Com apoio principal nesses discursos, fomos paulatinamente formando a percepção das professoras a respeito do projeto em curso. Em suas conversas informais, elas estabeleciam relação direta e literal entre a nossa presença na escola e a possibilidade de atendimento aos alunos com deficiência. Essa percepção se fortalecia durante os encontros nas salas de aula, no recreio ou mesmo em momentos informais nos corredores da escola, quando elas nos solicitavam para

falar dos alunos considerados “especiais”. Nesses momentos, destacamos a pressão exercida pelas professoras em relação ao recebimento desses alunos, alegando a necessidade de serviços e profissionais de apoio. Outro lamento freqüente dizia respeito à necessidade de classificação dos alunos, como mostram as falas reproduzidas de duas professoras:

Eu queria que você olhasse dois alunos que tem na minha sala, acho que eles são hiperativos, eu não consigo dar aula quando eles estão na sala. Eles batem em todo mundo e eu não sei o que fazer (professora “W”).

Não sei mais o que faço, eu sou mesmo obrigada a receber esse menino. Será que eu posso dizer a mãe desse menino que se ela não levar ele para um atendimento especial eu não recebo mais ele na minha sala? Do jeito que tá eu não agüento. Eu vou perguntar no conselho tutelar (professora “X”).

A segunda docente mostrava-se visivelmente angustiada e impaciente. Nesse dia, ela saiu de sala três vezes, sempre para lamentar a sua dificuldade, especialmente com dois alunos que não a deixavam ministrar aula. Conversamos com ela, fizemos alguns esclarecimentos e lhe pedimos que comparecesse a nossa próxima reunião, que iríamos discutir mais especificamente assuntos do seu interesse e do proveito do grupo. Por coincidência, essa professora só participou das nossas reuniões dos sábados, apenas uma vez, alegando sempre que tem um curso no mesmo horário.

Essas situações de desabafos e lamentos dos professores, embora ainda continuem, foram mais freqüentes no início das nossas visitas. Com o tempo fomos percebendo também que o compromisso e o envolvimento do professor determinam seu procedimento em relação aos alunos, no sentido de buscar uma forma de manutenção do aluno-problema dentro da sua sala de aula ou de trabalhar para a sua exclusão. Percebemos, ao término da pesquisa, que esse ainda é um procedimento de algumas docentes.

As situações de angústia relatadas pelas professoras foram socializadas com o diretor, que expressou o seguinte:

Essas posturas têm a ver com a compreensão do contexto, às vezes as professoras não conseguem fazer a leitura do contexto e particularizam cada caso. Temos que discutir conjuntamente qual o papel da escola para ir mudando essas práticas. (...) as professoras precisam mudar a postura em relação aos alunos. Qualquer conflito é motivo delas saírem de sala e vir aqui pedir providências da direção.

Percebemos na fala do diretor uma vontade de levar novas discussões para a escola. O fato de ele ter assumido, naquele momento, a escola parece contribuir com sua boa vontade de acertar. Ele revela que reconhece a importância da nossa presença na escola, pois demonstrou frequentemente valorizar nosso trabalho, ouvindo e se fazendo ouvir, exprimindo suas dificuldades e levando em conta a nossa interlocução.

Nas observações em sala de aula, a aprendizagem dos alunos era outro aspecto que nos chamava muita atenção. Era visível a dificuldade da maioria deles em relação ao nível de aprendizagem e as aquisições compatíveis com suas séries e idades. Constatamos isso facilmente também na fala das professoras, quando quantificam o número de alunos que ainda não sabiam ler e/ou escrever.

Na minha sala, mais da metade só tira do quadro mas ainda não lêem nada. Eu tenho que fazer o trabalho de alfabetização na segunda série. (Professora "O")

Se eu usar o livro didático que eles receberam, não vai dar certo, eles não acompanham aí eu pego outros livros, trabalho com outro material. (Professora "R").

Nesses depoimentos, as professoras deixaram claro o conhecimento sobre as limitações dos alunos, no entanto não conseguiam fazer uma relação direta da sua própria implicação com tal fato, estabelecendo objetivos para a sua sala que levem em conta a capacidade dos alunos. Parecem não ter a percepção de que a única possibilidade de o aluno aprender um determinado conteúdo é quando este é ensinado. Era muito forte a idéia preconcebida de que muitos alunos não são capazes de aprender. Dessa forma, as crianças não poderão transpor o limite imposto, não por "suas patologias", mas pelas crenças sociais que perpassam e se fortalecem na mente dos professores.

Nessa escola, tal idéia se apresentava como muito intensiva. Talvez esse seja um dos maiores empecilhos para estabelecermos a cultura da mudança, da transformação, mudando o foco da visão que teima em se dirigir principalmente para o aluno. Quando há a crença de que a não-aprendizagem decorre, na maioria das vezes, das dificuldades do aluno, o professor parece desobrigar-se de buscar novas formas para que a relação ensino-aprendizagem aconteça de forma satisfatória. Entendemos que nosso grande desafio nessa escola era conseguir mudar o foco dessa perspectiva menos para o indivíduo e mais para a estrutura organizacional e pedagógica da escola.

Nesse sentido, é necessária uma mudança significativa e um investimento na formação dos professores. Para Marchesi e Martin (2003), o ofício de professor enfrenta dificuldades cada vez maiores devido às condições aceleradas de mudanças envolvendo o ensino submetendo a situação profissional a exigências novas e amplas. Essa maior exigência, contudo, muitas vezes não é acompanhada dos meios necessários para cumpri-la: equipamentos, materiais para o ensino, espaços, formação, incentivos profissionais. Além disso, os professores devem ensinar a um grupo de alunos cada vez mais heterogêneo que exige novas habilidades de ensino e uma preparação específica.

Como destacam os autores, essa é uma realidade encontrada na escola, onde sabemos da necessidade de inovações para que a mudança aconteça, que leve em conta o desenvolvimento profissional dos professores e satisfação com o trabalho que realizam.

Nesse percurso, vivenciamos também alguns fatos alentadores protagonizados pelas docentes. Ao chegar logo cedo à escola, a professora “R”, do terceiro ano nos aborda com entusiasmo e diz: *Você não sabe, ganhei um presente*. E relata que se matriculou na sua sala uma criança com deficiência que estava vindo de outra escola. Diz que está tentando trabalhar com ela, que está tendo pequenas dificuldades, porém que está muito satisfeita e que os seus alunos estão gostando e ajudando muito a esse colega. Fomos até a sua sala e realmente constatamos a presença desse aluno de aproximadamente nove anos apresentando deficiência intelectual moderada e transtornos motores leves. Conversamos sobre alguns procedimentos, orientamos para conversar com a família e nos comprometemos a

lhe dar maior atenção sempre que necessário. O que chamou a atenção, positivamente, foi a visível satisfação da professora com o novo aluno.

Outra cena interessante veio de uma professora do primeiro ano. Ela diz:

Olha, tenho um aluno com deficiência, o Anderson, que nunca mais veio para a aula. Seria interessante que a gente visse o que aconteceu; ele estava tão bem na minha sala, não sei por que sumiu (professora "B").

Pedimos detalhes sobre a criança e em seguida fomos à secretaria da escola. De posse do endereço, no final da aula, fomos até a casa dele, próximo à escola e conversamos com a mãe, que se comprometeu a levá-lo novamente para a aula. Com isso a professora viu que um procedimento simples favoreceu o resgate de um estudante talvez fadado à exclusão definitiva da escola.

Ao longo das observações, simples intervenções modificaram a convivência dos alunos que apresentavam alguma dificuldade para acompanhar as atividades de sala de aula. Por exemplo, em uma sala do segundo ano, onde estudava um aluno que usa cadeiras de rodas. A professora disse que ele "é ótimo, não me dá trabalho". De fato, era um aluno tranqüilo, inclusive que mobilizava as crianças em volta dele. Elas faziam questão de manusear a sua cadeira, levá-lo para o recreio, tomar conta dele, enfim, demonstravam alegria com a sua presença na sala. A professora parecia, no entanto, não sentir nenhuma necessidade de fazer pequenas adaptações para que ele pudesse se beneficiar melhor da sala de aula e, conseqüentemente, da aprendizagem. Um fato ilustra bem o seu descaso: a sua cadeira não tinha nenhum apoio onde ele pudesse escrever ou mesmo colocar um livro ou caderno. Sugerimos que fossemos procurar algo para ser posto como apoio na cadeira. Lembramo-nos de umas mesas quebradas que ficavam no depósito, onde encontramos uma tábua que se moldava perfeitamente à cadeira. Instalamos a tábua como apoio e, a partir de então, recomendamos, que no final da aula, ela guardasse na própria sala para que ele pudesse usar todos os dias. Assim foi feito. Para nossa tristeza, um mês depois, passamos na sala e encontramos o aluno sem o apoio. A professora simplesmente diz que o apoio sumiu e ela ainda não teve tempo de procurar outro. Com essa atitude, a professora demonstrou pouco caso

com o aluno e deixou claro que não acredita na capacidade da criança, não vendo num recurso estratégico a possibilidade de ampliação da aprendizagem desse aluno.

Notamos que a nossa presença na escola, de uma forma ou de outra, trouxe inquietação nova, que talvez não existisse. Ao nos perceberem, pensamos que as professoras estavam pelo menos refletindo sobre a condição de aprendizagem dos seus alunos. Isso ficava bem demonstrado nos momentos vividos durante o recreio. As conversas informais costumavam versar sobre pedidos de orientação e ajuda para determinados alunos. Existia, porém, um número pequeno de professoras que pareciam não se sentir à vontade com o grupo (não com o nosso grupo, mas com o grupo da escola), não participavam das rodas no recreio optando por ficar sempre nas suas salas. Conseqüentemente, também exibiam comportamento distante, mas não arredio. Quando nos aproximávamos, elas nos atendiam e eram sempre solícitas.

Entendemos que essa situação de estranhamento no grupo decorria do fato de a escola haver ficado dividida na gestão anterior, quando a antiga diretora enfrentou uma série de problemas, denúncias de má administração, o que acabou por dividir o grupo, ficando uma minoria afastada e distante do grupo maior que apoiava a então diretora. Esse problema parece ainda não ter sido superado, visto que alguns profissionais da escola não se relacionam.

No que concerne a essa situação, o atual diretor teve algumas dificuldades para reaver a confiança e a unidade de grupo perdida. Parecia que as desavenças acontecidas anteriormente haviam mexido muito com a auto-estima dos profissionais da escola, e com o espírito de coletividade. Víamos um grupo que estava sempre se lamentando da sua condição, das dificuldades para a realização de pequenas ações, da falta de crença em mudanças. Isso foi um elemento de embaraço para os novos diretores, especialmente quando eles tentavam propor novas ações para a reorganização da escola.

Ainda assim, registrou-se como merecido destaque, na época, a atuação do vice-diretor, talvez por ele já apresentar uma experiência administrativa anterior considerada bem-sucedida em outra escola. Foi dele a iniciativa da maioria das mudanças e direcionamentos. Não que o diretor também não demonstrasse intenção

de fazer e acertar, mas parece que ainda lhe faltava a experiência da ação já acumulada pelo vice-diretor. Era perceptível, por exemplo, o trabalho feito na estrutura da biblioteca, que, quando iniciamos a pesquisa, era uma sala suja, com um amontoado de livros velhos, infestados de cupim, não lembrando nem de longe uma biblioteca ou sala de leitura. Essa sala se transformou e se encontra organizada e minimamente equipada com livros didáticos e paradidáticos para o uso dos alunos, com um profissional responsável em cada turno, limpa, pintada, climatizada e equipada com tv, dvd, dentre outros materiais de apoio.

Durante as observações na escola, presenciamos também algumas reuniões com os professores, de iniciativa do vice-diretor, pois ele vinha tentando buscar uma organização pedagógica junto aos professores, já que a escola não contava, ao tempo, com um supervisor de ensino. Parece que implicitamente ficou definido entre o diretor e o vice que esse último se responsabilizaria pelas questões de organização interna da escola, enquanto o outro ficaria com o gerenciamento administrativo e externo, ou seja, situações ligadas à Secretaria de Educação e a Secretaria Executiva Regional VI.

Apesar dessa busca pela organização interna da escola, presenciávamos uma prática freqüente e difícil de exterminar na escola: o fato de a aula acabar sempre mais cedo, geralmente às dez horas da manhã ou às quatro da tarde. Os motivos eram vários: a necessidade de se fazer uma reunião, se estivesse chovendo, se não houvesse merenda, se faltasse água, se as professores precisassem resolver alguma coisa na SER e outras situações parecidas. Tudo isso era motivo para que as crianças voltassem mais cedo para casa. Isso causava uma situação de desconforto muito grande nos pais, que frequentemente reclamavam da escola. Esse fato fez com que os diretores começassem a repensar essas práticas, dificultando-as ou tentando achar outros meios de suprir as necessidades da escola e dos professores.

Para superar tais dificuldades, a Direção passou a apontar algumas soluções, como, por exemplo, utilizar o horário de recreio para reuniões rápidas de informes ou solicitações administrativas outras por parte da direção. Em uma dessas reuniões, por exemplo, o vice-diretor cobrava de todos mais atenção no que dizia respeito à comunicação na escola, com o que todos concordaram. Os professores

se queixavam da falta de sintonia entre os turnos, sendo freqüente a desinformação ou mesmo a informação desencontrada entre um turno e outro. Muitas vezes isso acontecia até no próprio turno. Em relação a isso, foi proposto um mural na escola para os informes comuns, o que foi devidamente realizado.

Outro ponto sempre em pauta nas reuniões concernia à presença e assiduidade dos professores. Era comum que alguns faltassem regularmente ou saíssem mais cedo, comprometendo a freqüência dos alunos. Esse problema também era percebido pelos pais, que foram inclusive fazer denúncia de professores junto a SER VI. Nesse assunto, os diretores passaram a agir em uníssono, cobrando dos professores mais compromisso nos horários e na presença na escola, inclusive ameaçando de tomar providências de ordem administrativa mais séria. Nas palavras do vice-diretor e de uma professora, respectivamente:

A escola está em descrédito com a comunidade. Temos que tentar resgatar a confiança da comunidade. Os pais estão nos cobrando com toda razão (Vice-diretor).

O pior é que quem anda na linha pega a fama do mesmo jeito. Isso não é justo com o grupo que cumpre com as suas obrigações (professora "I").

Para finalizar essa reunião, ele apelou para uma cena vista por ele na tv, que dizia: "é tempo de somar para vencer essa batalha".

Outro momento vivenciado na escola foi o estudo de um documento enviado pela Secretaria de Educação, orientando sobre a eleição para diretores na escola. A própria Secretaria indicava que as aulas deveriam acabar mais cedo para viabilizar o estudo. Esse procedimento foi adotado em todas as escolas da rede. Na escola Isabel Ferreira, o trabalho foi coordenado pela orientadora educacional. Questionamos sobre o que ela achava desse momento e acerca do documento. Ela disse:

É, pelo menos é um momento de desabafo na escola. Mas eu acho que já está tudo determinado, eles não vão mudar nada não. Eu tô apenas repassando para o grupo.

É interessante observar que, apesar da escola ter parado para a discussão do documento, alguns professores estavam na escola e não participaram

da reunião. Isso demonstra o descrédito do grupo em relação às políticas públicas, a descrença de que qualquer ação possa acontecer em benefício da escola, bem como a falta de mobilização e liderança da Direção da escola, pelo menos naquele momento.

O documento constava de duas perguntas norteadoras. A primeira perguntava “Qual a finalidade da gestão escolar?”. Como resposta, foi consenso do grupo dizer que *deve ser participativa e democrática*, e a orientadora destacava que *essa finalidade era importante para o aluno, que ele seria o maior beneficiado*. Finalmente, depois de algumas intervenções, o grupo chegou à seguinte resposta:

Gerenciar a escola de forma democrática e participativa, com transparência, onde possa haver discussões e um consenso, onde o beneficiado maior seja o aluno.

A segunda pergunta questionava “Como deverá ser composto o coletivo gestor?”. Durante a discussão dessa pergunta, uma professora levantou a questão sobre os papéis das pessoas na escola e disse:

Em determinados momentos, eu não sei a quem me dirigir. Quando cheguei à minha sala estavam faltando sete carteiras e eu não sabia a quem falasse. Precisei de um som para a minha aula de artes e não sabia a quem me dirigir (professora “T”).

A fala dessa professora causou certo alvoroço e todos ficaram falando ao mesmo tempo. O diretor, que estava presente, tentou organizar, dizendo que agora os papéis iam ser bem definidos e que esse tipo de ocorrência não era para ter lugar mais na escola; que eles estavam trabalhando para melhorar a escola, definir os papéis e trazer mudanças. Talvez ali fosse um bom momento para que a Direção trouxesse a discussão para o grupo sobre o que de fato essa nova gestão apresentava como proposta de mudança. Percebemos que, em relação aos papéis dos vários agentes educativos, isso ainda não era claro na escola. De acordo com Marchesi e Martin (2003), o trabalho da gestão deve estar baseado na participação e envolvimento de todos os setores da comunidade no processo de tomada de

decisões. A participação favorece o envolvimento e o compromisso abrindo novas vias de cooperação. Cabe ao gestor possibilitar o equilíbrio reforçando o sentimento de contribuição pessoal a uma tarefa coletiva naqueles que participam dos processos de decisão.

É notório para o grupo da escola Isabel Ferreira que as decisões, especialmente aquelas referentes a ações de organização geral da escola, ainda não estavam presentes. Nesse sentido, esse sentimento de contribuição e compromisso ainda estava por ser construído sendo essa uma realidade ainda distante nessa escola.

Dando continuidade à reunião, a orientadora retomou a palavra e pediu para voltarem à pergunta. Uma professora, sentada ao nosso lado, com certo desdém, disse: *eu não sei de nada, fico só escutando*. Outra completou: *vou ficar aqui só de corpo presente, não vou falar mais nada, porque quando eles quiserem escolher (se referindo ao Poder Público), eles colocam quem eles querem; não adianta essa discussão toda*.

Antes do fim da reunião, o diretor se ausentou, sem dar maiores explicações sobre sua saída. Já perto de onze horas, de forma sintomática, uma professora levantou e falou: *faltam dois minutos para as onze horas*, numa posição como quem está pronta para sair. Isso foi o suficiente para que todos os outros também “se arrumassem para sair”. Assim, acabou a reunião, sem nenhuma conclusão clara e objetiva sobre o direcionamento e objetivo daquele trabalho. Depois desse dia, não ouvimos mais nenhuma referência em relação ao assunto.

Como podemos observar, por esses e outros fatos relatados, esse foi o retrato que encontramos no início da pesquisa: uma escola confusa, sem clareza sobre sua identidade, sem um projeto político-pedagógico claro, que lhe conferisse identidade, construtor de uma cultura da própria escola, que favorecesse a coesão e um sentido de pertença, que dão consistência ao processo educativo; uma escola ainda frágil, que se revelou bastante longe da possibilidade de ser um espaço dinâmico e plural.

Estava posto para a gestão dessa escola e para o grupo de pesquisa o desafio da busca da autonomia, para favorecer a capacidade de decisão, aumentar o compromisso da comunidade escolar, superando as estruturas rígidas, com um projeto educativo e um modelo de organização adaptado às suas possibilidades e necessidades.

5.2 A reorganização da escola

Quando o novo diretor assumiu a escola, o grupo da pesquisa se encontrava fazendo o diagnóstico da instituição. Ao assumir, ele não chegou a formalizar um projeto de trabalho nos primeiros encontros e reuniões com o grupo da escola. Essa era a sua primeira experiência como gestor e era visível certa insegurança decorrente da falta de experiência no cargo. Ao conviver durante cerca de dois anos na escola, pudemos perceber a sua evolução, ou seja, ele passa de uma atuação inicial insegura, pouco firme, no sentido das tomadas de decisões, para ações e posições mais determinadas e coerentes. Essas mudanças ficaram mais visíveis não só com a parceria da pesquisa mas também com a saída do vice-diretor, pois o pouco tempo de sua permanência na escola foi suficiente para percebermos a falta de sintonia entre os dois além de estilos diferentes de trabalhar. O vice-diretor tinha sido, por muitos anos, diretor de outra escola, e notava-se claramente que ele não se enquadrava na posição de coadjuvante. Assim, embora tivesse ficado responsável por ações mais ligadas a questões pedagógicas, ele também tomava a frente nas ações de responsabilidade do diretor, e isso causava constrangimentos permanentes na relação dos dois. As dificuldades no trabalho conjunto, a falta do diálogo e de interação resultaram na saída do vice para assumir a direção de outra escola da rede.

A saída do vice-diretor abriu nova fase no comportamento do diretor, que, embora sozinho, passou a agir com maior liberdade e desenvoltura. Nesse mesmo período, as ações da pesquisa se intensificaram no sentido do acompanhamento. Restou expresso, algumas vezes, que uma das qualidades e competências do diretor seria *ter a sensibilidade de conhecer bem o seu grupo, as fragilidades e as*

competências próprias de cada um, descobrir sempre formas de lidar com as dificuldades e potencializar as qualidades do grupo. Por vezes, em suas atitudes, ele tentava ser coerente com a sua fala há pouco reproduzida, no entanto, a complexidade das situações, muitas vezes, não permitia o sucesso nas suas tomadas de decisões. Além disso, ele sempre destacava a dificuldade do gerenciamento dos profissionais da escola. Fato ilustrativo desse aspecto foi a apresentação, no início do ano letivo, da lotação dos professores, durante a semana pedagógica. Houve grandes insatisfações no grupo, pois as professoras consideravam que ele não tinha usado critérios claros e justos na definição das salas de aula. A professora “W”, revoltada, chorava bastante e dizia: *se pudesse me transferia dessa escola, se achar vaga em outra vou me transferir. Esse diretor não tem experiência, ele não sabe que tá causando o maior problema. Como é que eu vou ensinar numa série que eu não gosto, que nunca ensinei, ele toma as medidas sem consultar o grupo.* A professora “D”, também insatisfeita, reclamava que tinha ficado no turno da manhã em uma série e no da tarde em outra, e isso dificultaria muito seu trabalho e seu planejamento. Assim expressou: *a nossa outra diretora (referindo-se a anterior) não teria feito um negócio desses sem ouvir a gente.* Realmente, o nível de insatisfação de determinadas professoras era grande. Muitos consideraram que a atitude do diretor foi arbitrária e autoritária enquanto outros defendiam que a escola estava *precisando de pulso pois as coisas estavam muito solta, cada um faz o que quer*. Nesse dia, as atividades planejadas foram prejudicadas pelo clima negativo instalado. O diretor tentou, mas não conseguiu convencer a maioria do grupo de que sua medida tinha sido tomada em prol da melhoria do grupo.

Sobre o problema da lotação ele faz o seguinte desabafo:

Algumas pessoas até imaginam que foi arbitrariedade a forma como foi feita a lotação dos professores, a enturmação, mas no momento foi uma decisão tomada e acertada daquela forma. Enquanto uns vêem como negativo, outros já chegam e dizem: olha, pra mim foi ótimo estar na primeira série, eu aprendi muito, eu adorei e quero continuar ou então outras dizem: não, você tomou a minha turma, agora eu quero de volta.

De fato, algumas mudanças deveriam ser feitas relativamente à lotação, inclusive levando-se em conta a “enturmação” das crianças com deficiências. Não existia na escola, naquele momento, uma organização pedagógica que fosse capaz de vislumbrar essa ação no coletivo. Assim, ele perdeu uma ótima oportunidade de compartilhar uma ação importante e de interesse coletivo, dividindo pois a responsabilidade sobre os resultados dessa ação. Como não teve essa percepção, vivenciou um desgaste desnecessário logo no início do ano. Tal ação teve como conseqüência a desestabilização do grupo no trabalho da semana pedagógica e a necessidade de maior investimento da Direção, tanto na atenção às questões de organização pedagógica quanto na necessidade de reaver a unidade interativa do grupo, desde os conflitos gerados.

Essas ações são comentadas por Marcheci e Martin (2003) como novas atribuições na função do diretor. Para esses autores, a sobrecarga do trabalho, a maior exigência e a incorporação de novas funções às suas tarefas clássicas são algumas das mudanças importantes que estão ocorrendo no trabalho desses profissionais. Essas exigências não são as únicas, nem talvez as mais importantes. Provavelmente, o que melhor define hoje a figura do diretor é que ele está no centro das atenções e dos conflitos que se produzem na escola e sobre a escola.

Em toda situação de mudança e de poder, os conflitos são inevitáveis, e, no caso da gestão de uma escola, é a competência profissional do diretor que possibilitará gerir os conflitos e tensões de forma equilibrada. Durante a nossa pesquisa, pudemos entender que essa competência não é um atributo tão fácil de incorporar por parte do gestor, pois requer determinadas habilidades e conhecimentos, muitas vezes distantes da formação dele. Essa competência resulta de reflexões permanentes por parte de quem está no comando de um grupo, especialmente quando está se implementando uma situação de mudança. A mudança de uma cultura exige grande esforço e modificações de hábitos e práticas de trabalho já consolidados. Alteram a organização da escola, os objetivos e as regras de convivência já arraigadas. O diretor é o impulsionador desse processo, buscando incorporar à nova dinâmica de mudança a maioria dos professores. No caso da escola pesquisada, esse não foi o foco da gestão, pelo menos no primeiro ano da pesquisa. Faltava maior articulação no comando do grupo e os conflitos eram

permanentes. Em conversa conosco, a professora “T”, com apenas um ano de lotação na escola, falou sobre sua percepção do grupo de professores e da gestão.

Quando cheguei aqui fiquei meio perdida. As pessoas trabalham de forma isolada. Mas aos poucos eu percebi que temos um grupo muito bom, com pequenos subgrupos e interesses diferentes. Acho que o diretor, que é novo também tem que reforçar o trabalho no grupo, juntar mais esse grupo. Os conflitos são muito sutis, existem conflitos antigos que têm que ser quebrados.

Um dos principais vetores de um trabalho inclusivo é justamente um bom comando de equipe em que todos trabalhem de modo cooperativo, com o mesmo propósito: a atenção a todos os alunos.

Nessa linha de pensamento, Fullan e Hargreaves (2000) acentuam que a colaboração nem sempre é fácil, pois muitas vezes ela causa desconforto e dificuldades. Para atingir uma mudança profunda e duradoura, os esforços de aperfeiçoamento devem ir além do processo decisório e do planejamento colaborativo, além do partilhar de experiências e recursos, das relações de apoio interpessoais. A mudança acontece no plano das idéias, da crítica permanente das práticas efetuadas. Isso provavelmente constitui o maior desafio para a efetivação, por parte da gestão da escola, de uma gestão democrática, de um trabalho cooperativo e do desenvolvimento profissional.

Na maioria das escolas, o sistema de administração é caracterizado por centralização e hierarquia nas decisões. Conquanto a gestão democrática e participativa seja alvo de fórum e estudos permanentes por parte dos educadores-gestores, na prática, ainda são comuns ações autoritárias e desarticuladas da participação do grupo nas tomadas de decisões na escola.

Na escola pesquisada, houve busca de rompimento com uma atuação autoritária. Em algumas medidas cotidianas, a Direção foi, aos poucos, se empenhando em assumir o seu papel. Ações como a elaboração de um instrumento avaliativo aplicado no final do ano de 2006 no qual se perguntava a percepção dos professores sobre a atuação da gestão nos aspectos pedagógicos e administrativos da escola e, por fim, pedia sugestões do grupo para melhorias na instituição,

constituem exemplos desse tipo de iniciativa. O resultado dessa avaliação foi apresentado para o grupo de professores, no início do ano de 2007, durante a semana pedagógica.

Sobre os aspectos pedagógicos perguntados no instrumento, a maioria das professoras destacou o seguinte:

Bom, mas precisa melhorar;

Melhorou bastante, temos o pessoal da UFC;

Professor está com mais autonomia em sala de aula;

Falta acompanhamento pedagógico e supervisão;

Contamos com a equipe da UFC;

Falta companheirismo e compromisso de alguns professores;

O apoio pedagógico precisa funcionar e ser mais atuante em sala;

Que o diretor tenha mais exigência com certos professores;

Precisa de um maior engajamento entre os técnicos para um melhor aprendizado.

Como vemos, existe um reconhecimento, por parte dos professores, de um movimento de mudança nas questões pedagógicas da escola. O próprio diretor destacava que estava disposto a fazer tudo o que as professoras precisassem para a melhoria das práticas pedagógicas. Algumas, no entanto, ainda se ressentem da falta de apoio e acompanhamento pedagógico, o que era uma realidade na época dessa avaliação. Na verdade, o apoio da gestão naquele momento tinha relação mais direta com o suprimento de material pedagógico. Outro aspecto destacado diz respeito à percepção de que parte dos professores trabalha isoladamente, e cobra do diretor atitudes mais firmes em relação à falta de profissionalismo e compromisso de alguns colegas. Esse aspecto foi uma das fragilidades percebidas durante toda a pesquisa, pois embora o diretor tenha buscado ações mais firmes em relação à falta de compromisso de determinados docentes, ao final da pesquisa, ainda presenciemos situações de abusos nos horários e faltas excessivas por parte desses

profissionais. Observamos que esses mesmos profissionais se implicavam menos com as ações de mudanças implementadas. Sancho (2007) assevera que é praticamente impossível encontrar uma instituição na qual todos os seus componentes compartilhem idéias e práticas com a mesma intensidade, com o mesmo espírito de inovação. É importante contar com um grupo que assume as propostas e age com capacidade de reunir a maioria dos integrantes da escola.

Nos aspectos administrativos, o destaque foi para as seguintes questões:

Bom, mas precisa melhorar no aspecto da cobrança com as pessoas que abusam;

Está cada vez mais caminhando positivamente com organização e participação;

Está com mais disponibilidade para resolver os problemas;

Diretor paciente, compreensivo e tolerante;

Deixou um pouco a desejar, mas esteve muito só com o trabalho administrativo;

Está indo no caminho certo, 2006 foi muito bem administrado, acredito que 2007 será melhor, o grupo tem competência para isso;

*Fez mudanças radicais, atitudes coerentes, reformas necessárias;
Deve procurar discutir melhor as decisões;*

O diretor deve ser mais justo com o professor que não falta.

Nesses aspectos ora destacados, mais uma vez os professores chamam a atenção do diretor para uma posição mais contundente em relação aos profissionais que não assumem adequadamente as suas funções. Pela forma como esse aspecto aparece, concluímos que os professores comprometidos com o seu trabalho realmente se incomodam com os colegas que não assumem seriamente as suas funções. Por outro lado, destacam a organização e a participação como crescente com mudanças necessárias e coerentes, e demonstram acreditar que a gestão tem possibilidades de melhorar sempre. É importante destacar a idéia de que a gestão da escola deve ser orientada para a aprendizagem dos alunos como para a satisfação dos demais membros e, em especial, do professor. Assim, medidas de

caráter coletivo, com justiça, participação e equidade, devem sempre se sobrepor a medidas de teor individual, embora as duas medidas devam estar presentes para determinar a eficiência ou ineficiência de uma escola.

Na visão de Freire (1998), o diretor deve ser um intelectual, um organizador da cultura, um articulador de um projeto político-pedagógico dialógico, comprometido com a formação continuada, e também um sonhador de outros mundos possíveis. Diante dos impasses encontrados na escola, sejam de ordem administrativa ou pedagógica, o diretor, ao assumir uma atitude dialógica, contribui para a consolidação de uma escola reflexiva, crítica, com práticas humanitárias, inclusivas e democráticas.

No que diz respeito às sugestões de melhorias, as professoras assim se manifestaram:

Melhorar a comunicação na escola;

Reflexão sobre o planejamento que deve ser mais participativo e a cada mês;

Integração entre professores por série; fortalecimento da autonomia do grupo;

Criação de momentos de socialização entre todos;

Avaliação mais constante dos trabalhos da direção e dos professores;

Momento específico e sistemático de planejamento; continuidade das ações;

Melhor comunicação entre os funcionários; que cada um exerça a sua função; melhorar as relações humanas;

Averiguar melhor os casos de faltas de professores com atestados médicos.

Nas sugestões de melhorias, percebemos, pelas falas, uma cobrança maior em relação à organização do planejamento pedagógico, com o trabalho compartilhado entre as diversas séries. Na época da aplicação da avaliação, a gestão ainda não tinha conseguido atuar de forma sistemática nas questões

pedagógicas por falta de uma equipe profissional que tomasse a frente das ações de planejamento pedagógico. De fato, esse trabalho era praticamente inexistente ou desarticulado. Ainda nas falas, os professores sugeriram o reforço na avaliação institucional e solicitaram maior atenção na comunicação entre todos da escola. A insatisfação com esse último aspecto apareceu também nas entrevistas dos grupos focais, quando duas professoras manifestaram sua insatisfação relativamente à forma como eram repassadas as informações na escola:

Às vezes o diretor é muito distante dos professores. Eu acho que ele poderia ficar mais perto de nós, eu acho que ele precisava unir mais esse grupo, eu acho que esse grupo está dividido, eu acho que ele não senta com a gente pra conversar. Ontem mesmo, a gente ficou sabendo que a Regional mandou um comunicado pra escola dizendo que vai ter aula dia vinte e seis, vinte e sete e vinte e oito, o Wanderley não comunicou nada pra gente, ele não comunicou. Então eu acho que ele precisa mudar essa parte (professora “Q”).
A nossa comunicação professor-direção é muito distante, a gente sempre fica sabendo de algum comunicado da Regional pelos outros colegas. Eu acho que se tem um comunicado da regional é importante pra todo mundo dentro da escola. Às vezes não se fica nem sabendo e se você não perguntar ao colega... a gente sempre tá atarefado com acúmulo de atividades, faz isso, faz aquilo. Então, a gente, às vezes acaba esquecendo, a outra também acaba esquecendo também de repassar pra gente o que escutou. Há necessidade de comunicação, nós trabalhamos com educação e educação é comunicação, então eu acho necessário que todo comunicado que haja em relação ao professor, direção, tem de ser comunicado. Ele recebe os comunicados, ele é responsável pela escola (professora “E”).

Não havia unidade nos informes e, muitas vezes, cada turno compreendia diferente uma mesma orientação vinda da Direção ou da Regional. Não havia canal competente de repasse de informações. Uma boa gestão deve estar atenta às situações de comunicação, pois esse aspecto, bem trabalhado, abre novas vias para o labor cooperativo. É preciso encontrar formas competentes e ágeis de comunicação, pois isso possibilita a participação e a decisão de todo o grupo da escola.

Essa ação de avaliação desenvolvida pela gestão da escola levou o diretor, em encontro com os professores, a garantir para o grupo a sua intenção de

adotar os resultados das sugestões feitas. Ele se mostrou sensível às críticas e reclamações da avaliação de seu desempenho. Ressaltou a necessidade permanente de avaliação na escola e a professora “T” comentou: *essa ação é muito importante e significativa, pois com os resultados esperamos que esse ano as coisas possam dar um salto qualitativo em todos os aspectos aqui na escola.* O diretor diz que tem sido muito cobrado pela comunidade, pelos pais e pela sociedade e destaca: *meu trabalho é sério, não estou aqui para brincadeiras, eu quero fazer sério, eu vou fazer sério, para isso, temos que estar permanentemente nos avaliando.*

Sobre a importância da avaliação, Marcheci e Martin (2003) destacam que a gestão, para promover o desenvolvimento da escola, tem de incorporar, no dia-a-dia, mecanismos de avaliação interna que permitam conhecer o seu funcionamento, detectar os problemas e corrigir os erros. Agindo assim, a avaliação será um poderoso instrumento de informação, participação e controle.

Embora a gestão da escola pesquisada enfatizasse a necessidade de ações de avaliação e de busca de autonomia, um grupo de professores ainda se manifestava reconhecendo alguns avanços imprimidos pela gestão ao mesmo tempo em que cobrava ações voltadas para reflexões sobre o ensino, sua organização interna e de trabalho, a divisão de tarefas e de responsabilidades, atribuição dos recursos materiais e humanos, avaliação e regulação das relações de trabalho.

O bom desempenho de uma escola depende de uma articulação sistemática entre os profissionais. Para tanto, são necessárias a reflexão e a avaliação constantes do trabalho de cada um. Na escola em foco, essa é uma prática ainda incipiente, mas com mostras de possibilidades de se tornar freqüente e incorporada ao seu dia-a-dia, especialmente por alguns profissionais com potencial adesão à mudança. Isso foi observado nas constantes reflexões feitas, nos encontros e reuniões com o grupo de funcionários e a Direção.

Na aplicação, em dezembro de 2006, do grupo focal (A) com o gestor, quando perguntamos sobre as mudanças ocorridas na escola desde a entrada do grupo da pesquisa, alguns aspectos foram destacados por ele. Uma delas era a visível mudança por parte dos profissionais da escola, sobre a idéia de inclusão, e, naquele momento, algumas pequenas mudanças na prática pedagógica bem como

o importante papel do grupo de pesquisa nessas mudanças iniciais:

Eu acho que o elemento principal é a abertura para a inclusão, a quebra de paradigmas dos próprios professores com relação à visão que tinham antes de educação inclusiva e a que eles têm agora. (...) a influencia da pesquisa foi direta no resultado com essas crianças, pela mudança de atitude e comportamento das professoras, a questão da prática pedagógica, em poucos, mas dá para perceber...

No aspecto de mudanças na gestão e organização da escola, entretanto, quase nada foi destacado na fala do diretor, salvo mudanças empreendidas nos aspectos físicos e estruturais da escola.

A estrutura da escola está mudando, essa batalha pelo próprio espaço, se a pesquisa não estivesse aqui, eu não teria feito tanto esforço para essas questões, eu não veria os brinquedos (...) Coisas práticas, as questões que envolvem recursos, a questão da própria estrutura física da escola, alguns aspectos estéticos que influenciam direto na aprendizagem...

O contexto difícil encontrado pelo diretor no momento da administração da entrevista, certamente, explica o fato de que ele não pôde dizer muita coisa, naquela época, sobre os problemas da gestão. Com o novo processo de tomada de responsabilidades, podemos inferir que o diretor não tinha o recuo necessário para proceder algumas apreciações neste domínio. Além do mais, a própria escola estava iniciando sua mudança. Esse aspecto coincide também com o período em que a pesquisa passou por reajustamentos metodológicos na sua forma de acompanhamento, ou seja, desde então, ele passou a ser mais sistemático.

5.3 As resistências dos professores

No que se refere às dificuldades e resistências de alguns professores, o diretor, por ocasião do grupo focal (A), desenvolveu uma fala bastante significativa e consciente dos problemas enfrentados por esses profissionais:

Existe resistência sim, em alguns professores sim, mas na média são coisas contextuais mesmo, ninguém pode atribuir só à resistência do professor. As dificuldades que estão no sistema mesmo..., seria muita pretensão nossa mudar a escola em um ano. É um processo geral que estamos vivendo... vejo, mais ou menos 3 aspectos : têm a sua própria dificuldade em trabalhar com a educação normal, com alunado tradicional... Agora elas têm de passar a uma outra forma de trabalho em muito pouco tempo, com uma formação inicial limitada, com a falta de preparação. Para elas é um desafio enorme. O segundo aspecto que vejo é o medo da mudança... Não é fácil para elas mudar totalmente de paradigma, sem saber nada das crianças com deficiência, da inclusão. O terceiro aspecto é muito importante também. Trata-se da sua falta de credibilidade em relação ao sistema de ensino em geral: desde o início da inclusão fizeram a experiência da ausência de apoio técnico, de ajuda, de informação... de repente lhes foi pedido integrar sem acompanhamento, sem formação. A Lei diz isso, vocês têm que se virar... é o sentimento muito forte delas... uma falta de reconhecimento do seu trabalho, salários muito ruins... não acreditam no sistema escolar público, na política de ensino. Além disso, elas têm medo de não saber como acolher bem a criança com necessidades, como levar em conta essa criança, e levando em conta o conjunto das outras; estão com medo de mal fazer...

O diretor relativiza o peso dessas resistências, sabendo que elas se inserem no contexto maior e mais complexo em relação à problemática da inclusão. Naquele momento, ele parece haver incorporado uma visão ampla da problemática da inclusão, formalizando um contexto considerado favorável para o desenvolvimento de um bom trabalho. Ele, porém não se reporta às condições reais da sua própria escola, e o que efetivamente a gestão estaria facilitando para que as professores pudessem superar essas resistências manifestadas. Naquele momento, na sua percepção, o grupo de pesquisa era quem era de fato responsável pela inclusão, como ele mesmo demonstrou em sua fala: *eu fico triste por não estar participando mais diretamente das reuniões, mas eu apoio 100% em tudo, tanto é que a gente tem criado todas as condições para que a pesquisa aconteça*. Isso ficava claro também em algumas ações, como em pedidos para a pesquisa organizar reuniões ou fazer avaliações de alunos ou mesmo em tomadas de decisões envolvendo a educação inclusiva sem a sua devida participação.

A falta de uma política de formação e de sistemas de apoio à inclusão na escola também são reclamados por ele em sua fala:

Você conhece a situação da educação brasileira, da educação pública, é ruim, claro. Porque não tem política de educação, e sobretudo de educação inclusiva, tem textos, tem a lei, mais não é uma política no cotidiano da escola, é um problema. E até agora, as instâncias sociais, políticas não dão as possibilidades para desenvolver essa política de educação inclusiva... Já que é muito difícil para a educação "normal"... é ainda mais complicado quando se trata de levar em conta a inclusão... Ninguém sabe o que é... A gente fala de inclusão... muitas pessoas falam de inclusão, nos ministérios... Mas quando se trata de dizer o que é isso... é complicado... Sinto a falta de muitas coisas: falta de formação adequada para as professoras; falta de instâncias de referências próximas. Tudo isso, temos de criar; os prédios inadequados, falta de material adaptado...

Ele demonstra na sua análise compreensão e tolerância sobre as dificuldades e resistência de alguns professores relativas à inclusão. Assinala que uma das grandes dificuldades na organização da escola foi retomar as questões pedagógicas que na sua concepção *ficou completamente largada, a verdade é essa*. As mudanças evocadas por ele, como já explicitado, se referem mais à estrutura física e à parte estética da escola que, na visão dele, contribuíram para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Nesse período, no entanto, ele destacava sempre as dificuldades enfrentadas no início da gestão resultados da saída da antiga diretora e da divisão interna encontrada na escola entre dois grupos: um que apoiava a gestora e outro que a rejeitava. Esse aspecto contribuiu para a resistência de alguns professores, que já vinham de uma experiência anterior desgastada. Seu desafio enquanto gestor seria o de passar de uma política de resistências para à implementação de uma política com princípios claros e definidos. Sobre isso, ele destaca: *Tinha muitos problemas, relacionais, burocráticos, organizacionais e muitos conflitos internos a serem resolvidos. Meu desafio é muito grande*. O depoimento do diretor deixa claro o quanto ele, na época estava enfrentando distintos problemas na organização da própria gestão da escola, chegando ao ponto de ele mesmo admitir que *encerramos o ano sem saber de onde tínhamos partido e começamos o ano sem saber onde queríamos chegar*.

Observamos que as ações eram sempre de improviso, sem planejamento, a escola não tinha um plano de trabalho. O diretor se encontrava sozinho e, segundo ele, *teve de entrar na batalha e focalizar todas as suas forças para a organização da escola*. Nesse contexto, a presença e o apoio teórico e estratégico da pesquisa

aparecem com força no seu depoimento. *Se a pesquisa não estivesse na escola eu não teria mudado. Eu não teria feito vários esforços de mudanças como a aquisição dos parquinhos, por exemplo.*

Nas respostas ao primeiro grupo focal aparece claramente o fato de que a equipe da gestão está começando a se envolver paulatinamente na organização da escola. Apesar dos conflitos, estávamos (a gestão e o grupo de pesquisa), na fase da criação de condições favoráveis à mudança. O diretor nos fala de *desequilíbrio positivo entre todos os envolvidos na pesquisa que levou todo o grupo a pensar e repensar as suas práticas*. Isso mostra que a pesquisa cumpriu seu papel inicial, favorecendo uma forma de conflito metacognitivo. Esse cenário vai se traduzir por uma busca de mudanças mais consistentes acontecidas no decorrer do segundo ano da pesquisa, como veremos mais à frente.

5.4 Os primeiros avanços e ações: a busca de competências de base

No decorrer do ano de 2006, percebemos alguns avanços e empenho pessoal do diretor para que o trabalho da escola deslanchasse. Ele passou a estar muito presente na escola, dando a sensação de que queria conseguir desenvolver um trabalho conseqüente, embora em muitos momentos ainda percebêssemos a sua falta de firmeza em algumas atitudes em situações cotidianas. Discutimos sobre a necessidade de maior agilidade nas respostas aos problemas, que isso era fundamental para sistematização do processo de mudança. Suas falas eram de otimismo e sua percepção em relação ao seu próprio trabalho também. Em uma de nossas reuniões, ele externou isso: *eu sinto que a coisa pode dar certo na escola, pois todas as pessoas que estão se aproximando, nenhuma tem ficado sem resposta (..) minha maior dificuldade tem sido trabalhar as relações humanas*.

De fato, algumas medidas vinham sendo tomadas e presenciávamos algumas vezes o apelo de professoras na sua sala em busca de material pedagógico, de ajuda em relação aos alunos com dificuldade ou qualquer outro tipo de apoio e ele realmente passou a se empenhar na solução ágil dos pequenos problemas cotidianos.

No final do primeiro ano da pesquisa, constamos a tomada de medidas mais consistentes, por parte do diretor, no que diz respeito aos problemas considerados mais graves. Ele se empenhou em empreender soluções mais enérgicas e radicais, como o texto distribuído em uma das reuniões de professores para chamada de atenção em relação a determinados abusos cometidos por um pequeno grupo de profissionais (faltas, atrasos, cobrança de planejamento dentre outras), e que incomodavam significativamente a gestão da escola e os demais professores.

Eis a íntegra do texto:

Devido ao fato da crescente falta de respeito ao aluno, aos pais e aos colegas de trabalho por parte de alguns professores, práticas nociva a educação tem atrapalhado o nosso cotidiano de trabalhos pedagógicos e administrativos. A Escola Isabel Ferreira passa por um momento em que busca resgatar sua identidade como uma instituição séria e comprometida com uma educação de qualidade e temos consciência que contamos com profissionais competentes e capazes de produzir tal educação, embora alguns tenham tido dificuldades para entender o seu papel profissional nesse momento, agindo de forma incoerente e contraditória ao que prescreve a LDB, o estatuto da criança e do adolescente bem como o estatuto do magistério. Logo, informamos a todos que com base legal, estaremos advertindo formalmente aos colegas que dentre outras práticas persistirem em:

- *Abandonar a sala de aula para longas conversas ao telefone público*
- *Abandonar a prática pedagógica em sala para bate papo*
- *Insistir em chegar com atraso, visto que a jornada de trabalho diária é de no mínimo 240 minutos para quem cumpre 120h/mês*

Em ações como essa, percebíamos que a Direção da escola tomava consciência da complexidade da dinâmica da mudança dentro do estabelecimento escolar. Passava a assumir seu papel como condutor dessas mudanças encarando problemas arraigados no modo de funcionamento em vigor. Alguns professores careciam de compromisso e profissionalismo e isso dificultava muito o trabalho da gestão que ainda se sentia amarrada em algumas ações por conta de normas da

SER, como, por exemplo, a dificuldade em devolver professores reincidentes que comprometiam o bom andamento do trabalho pedagógico e administrativo. Eleger formas de cobrança que de fato “intimidem” esses professores trabalhosos foi um grande desafio enfrentado pela gestão. Para alguns profissionais, o resultado da reunião foi positivo e mostrou que a Direção estava buscando pôr a escola nos eixos e para outros foi mais um motivo de rancor e revolta com as cobranças. Essa reunião aconteceu em outubro de 2006 e esse movimento de cobrança resultou, no final do ano letivo, na devolução e transferência de três professoras que não se enquadraram nas novas medidas administrativas implementadas pela gestão da escola.

Não podemos deixar que registrar que um dos graves problemas enfrentados pela escola diz respeito a rotatividade dos professores. Durante o tempo de duração da pesquisa, de 2005 a 2007, presenciemos várias mudanças desses profissionais que se ausentavam por distintos motivos, desde doenças, interesses pessoais, licença prêmio, devolução da direção, dentre outros. Esses professores eram substituídos pela figura do professor temporário, que fica na sala de aula até a volta do professor titular. Em alguns casos, na ausência do professor titular, os alunos acabavam por ficar sem aula, pela carência de professor substituto. A rotatividade de professores acima do permitido pode ser considerada aspecto comprometedor da unidade de um grupo além de comprometer seriamente o planejamento, o ensino e a aprendizagem das crianças.

Encarar essas dificuldades foi um passo importante para que, posteriormente, a gestão iniciasse um trabalho em equipe, desenvolvendo competência para a reflexão coletiva que permite encarar abertamente os problemas conflituosos e complexos numa perspectiva colaborativa e de co-responsabilização.

Pelo exposto, podemos dizer que aconteceu um movimento indicativo de um processo inicial de mudança gradativo e ao mesmo tempo, amplo, de uma situação inicial confusa para uma melhor clareza do que é a organização de uma escola, ou seja, o recobro das competências de base para o bom funcionamento. As falas e os fatos demonstram esse movimento crescente, tanto no aspecto da internalização quanto do ponto de vista das ações práticas.

5.5 Um novo cenário é possível

O ano seguinte começa com a boa notícia da chegada definitiva da nova supervisora da escola, que, apesar de ser uma profissional sem muita experiência com o trabalho de planejamento, se mostrou bastante interessada e disposta a contribuir com a escola. Outra importante medida foi a elaboração de um plano de ação feito pela gestão, com a co-participação do grupo da pesquisa, a ser apresentado na semana pedagógica que antecedeu o início das aulas, em 2007. O diretor, a orientadora e a nova supervisora mostraram-se bem entusiasmados com a idéia do plano de ação. Todos deram sugestões e destacaram a necessidade desse documento para a melhor organização da escola. A respeito do plano, o diretor assim se manifestou:

Há tempos que eu estava já com essa idéia na cabeça e já tinha a intenção de apresentar um plano no início das aulas, mas realmente é melhor que ele seja feito por todo o grupo. Vamos levar as idéias e os professores também poderão contribuir, sugerindo ou acrescentando ações importantes.

No plano, foram traçadas metas de ação classificadas em administrativas e pedagógicas. Verificamos que algumas ações incluídas no plano já estavam sendo implementadas, umas iriam acontecer ao longo do semestre e outras no decorrer do ano. Ficou decidido que o grupo da gestão, juntamente com essa pesquisadora, mais particularmente, teria reuniões semanais para analisar e acompanhar as ações ali previstas.

As ações contidas no plano foram apresentadas em forma de *banner* na reunião de abertura da semana pedagógica, na qual o diretor inicia sua fala com um texto reflexivo sobre mudanças e recomeço. Durante a apresentação do plano, a reação das professoras foi muito positiva, pois elas comentavam animadas algumas mudanças feitas pela Direção, como a devolução de três professoras, e ressaltaram a melhoria do aspecto da escola, em relação à limpeza e à pintura colorida das portas das salas de aula.

Algumas professoras aprovaram o plano, mas fizeram ressalva, destacando a necessidade de ele realmente funcionar.

É muito importante começar o ano com um plano de ações definidas, a gente espera que ele realmente funcione pois no ano passado a organização dos horários da biblioteca e sala de informática deixaram a desejar (professora “A”).

Outros professores endossaram a fala da colega e uma disse|

A expectativa para esse ano é muito boa, temos que trabalhar com vontade, mas temos que cobrar de todos, porque senão fica igual aos planos da Secretaria, não saem do papel (professora “F”).

A falta de crença e as resistências à mudança são de natureza variada sendo a ausência de compromisso firme por parte de quem lidera a mudança um dos fatores de resistência. Esses elementos, explícitos ou ocultos, se manifestam em forma de queixas, críticas e reivindicações no cotidiano dos professores (CARBONELL, 2002). Daí a importância de um ambiente de bem-estar, confiança e segurança.

Após a reunião, o plano de ação ficou exposto no mural da escola para que toda a comunidade pudesse tomar conhecimento dos compromissos e ações a serem desenvolvidos pela escola ao longo do ano. A exposição do plano também permitiu que esses compromissos sejam permanentemente afirmados, colocados em pauta e assumidos colaborativamente pelo grupo sob a liderança da gestão da escola. Usando os termos de Fullan e Hargreaves (2000), colaborar deve significar criar uma visão em conjunto ao invés de obedecer à visão do diretor. Implica o envolvimento dos colaboradores no esclarecimento da missão e dos propósitos da instituição. Essa situação é assinalada por Crozier e Friedberg (1977) que fundamentam suas idéias baseados no conceito de ação coletiva, segundo o qual a capacidade de promover mudanças, que está no centro do processo de aprendizagem, se dá em função da capacidade de as pessoas colaborarem entre si de forma competente e assim gerarem transformação.

Nessa mesma reunião, o grupo da pesquisa - GAD apresentou nova proposta de acompanhamento na escola, destacando que os eixos a serem trabalhados seriam: gestão da escola, gestão da sala de aula, dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita e relações interpessoais. Quanto a esse último item, o diretor ressaltou que

A gente fica muito satisfeito de poder trabalhar as relações interpessoais na escola. Sem dúvida, esse tem sido o meu esforço constante, a busca de uma maior harmonia no grupo da escola.

As professoras também se manifestaram em relação a esse eixo de atuação da pesquisa. Uma delas fez o seguinte comentário:

Só posso parabenizar a equipe da pesquisa por pensar nesse aspecto, na importância e necessidade desse trabalho pois a escola estava buscando uma reorganização e isso era fundamental. (professora "M").

A orientadora também se manifestou e disse: *esse trabalho vem para fortalecer e retomar o espírito de grupo na escola.*

Uma atmosfera de grupo pode ser um importante fator motivador. Verifica-se que os professores que trabalham em escolas onde existe um clima escolar positivo estarão bem mais motivados que profissionais que trabalham em ambientes cujas relações são motivos de desarmonia e conflitos na convivência pessoal e grupal. Se realmente se pretende mudar as práticas escolares, o processo de mudança deve cuidar prioritariamente na qualidade das relações interpessoais e nas dinâmicas de grupo, buscando melhorar a condição emocional da equipe e o baixo nível de interação grupal (CORONEL, 2007).

A supervisora se mostrou atenta durante a reunião, já que para ela esse era um momento novo, praticamente seu primeiro, com todo o grupo da escola. Ao final da reunião, apresentou a organização do horário da biblioteca e da sala de Informática, dizendo que tentaria fazer com que esses horários pudessem funcionar a contento em 2007. Além disso, ela organizou alguns *slides* que foram exibidos para o grupo sobre o regimento escolar, destacando o papel e as funções de cada

segmento da escola. Essa ação foi um pedido do grupo, que freqüentemente se queixava junto à gestão sobre as atribuições de cada profissional, especialmente os técnicos da escola. Como constatamos ao longo do ano, essa profissional foi uma das pessoas fundamentais para a reorganização da escola, especialmente no que se refere à coordenação, ao acompanhamento e ao planejamento pedagógico dos professores. A coordenação do planejamento é uma das condições importantes para o bom funcionamento de qualquer escola. O planejamento, as ações e a avaliação precisam ser coordenadas e desenvolvidas na forma de intervenção, interação, prevenção e intenção. O coordenador não é aquele que assume vários papéis e responsabilidades, mas aquele que encoraja os outros e supervisiona para que os processos funcionem conforme planejado. (PACHECO, EGGERTSDÓTTIR E MARINÓSSON, 2007).

Mittler (2003) considera que a tarefa primordial do coordenador pedagógico é apoiar aos professores regulares na condução de suas responsabilidades para ensinar todas as crianças, todavia ressalta que a falta de tempo é o principal obstáculo para o planejamento do ensino colaborativo e para uma colaboração efetiva e entre os professores e os especialistas de apoio à aprendizagem. De fato, constatamos esse aspecto como um grande dificultador na organização dos espaços para planejamento coletivo na escola pesquisada. Nesse sentido, a liderança do diretor e da supervisora, com o devido apoio do grupo da pesquisa fizeram significativa diferença na condução de ações que viabilizassem o planejamento coletivo.

Percebemos naquele início de ano um clima de envolvimento da gestão com as atividades iniciais. O cuidado com a adaptação das crianças novatas especialmente aquelas com deficiências, era presente em suas reflexões. Ele pedia orientações, sugestões e expressava o problema para as professoras e para o grupo de pesquisa.

No grupo focal (B), realizado em dezembro de 2007, o teor das falas também aponta essa maior implicação da equipe da gestão e, com certo realismo, o reconhecimento das mudanças ocorridas, como nos mostra a reprodução da fala do diretor: *nós conseguimos algumas modificações, nós conseguimos algumas mudanças; mas apesar de termos conseguido uma boa parte, existe muito caminho*

a ser percorrido. Na verdade quando o diretor se refere a *algumas mudanças*, são mudanças de grande porte, tanto do ponto de vista organizacional e estratégico (criação de uma sala de apoio pedagógico, implementação do trabalho do supervisor/coordenador pedagógico que não existia na escola e que não se encontram em todas as escolas da rede) quanto sob o prisma pedagógico com o estabelecimento e a integração da necessidade do planejamento das atividades escolares. Essa integração revela-se no fato de a supervisão passar a receber os *planejamentos feitos pelas professoras, mesmo sem ter tido o dia para o planejamento.* Além disso, o que parece importante é o fato de que essas mudanças não ficam só com as ações das professoras. A equipe de gestão, nas palavras do diretor *está mobilizada com a preocupação de se tratar bem não só os alunos com necessidades especiais, mas todas as crianças.* Aparece, pois, uma relação sistêmica entre o engajamento da gestão e a implicação do corpo docente: *a escola deve atender a todos; eles também fazem parte da educação, de toda escola.* A supervisora reforça a fala do diretor destacando o fato de que a escola, para ela, aparece como *totalmente acolhedora, pois todo mundo na escola se envolve, a gestão, a secretaria e até os funcionários da limpeza, da merenda, todo mundo se mobiliza para acolher a criança.* Nas palavras do diretor, *a família não está pedindo nada, está apenas exigindo aquilo que já é um direito legal.* Essa fala nos permite dizer também da sensibilidade do diretor desde o início da pesquisa - GAD. Essa forma de apropriação (internalização numa perspectiva socioconstrutivista) favorece uma recomposição profissional: *isso tem melhorado muito na questão de como administrar com certa tranquilidade.* Sobre esse contexto, ressaltamos Booth e Ainscow (2000) quando destacam a cultura inclusiva como dimensão fundamental para o estabelecimento da escola inclusiva. Para esses autores, a cultura inclusiva é um princípio que guia as decisões e políticas educativas da escola para apoiar as aprendizagens de todos os alunos.

Interessante é salientar o quanto a apropriação da perspectiva inclusiva pela equipe de gestão se manifesta no grupo focal B, coincidindo com o período em que passa a haver uma implicação intensa e sistemática dos pesquisadores na sua forma de acompanhamento. Um ano depois, os membros da equipe da direção são categóricos, quando afirmam mudanças importantes na organização da escola. Esse

novo modo de ser profissional ficou atestado pela predominância de falas que nos levam a concluir haver acontecido mudanças de cunho interno: *nós estamos tendo a oportunidade de estar modificando hábitos*. Essas mudanças em termos de sistematização de práticas são atribuídas pelo diretor, às interações com o grupo de pesquisa, notadamente através das *reflexões que foram feitas, das discussões, dos debates, das conversas formais e informais no decorrer do contato com o grupo da pesquisa*. O diretor, em várias passagens da sua fala, destaca o quanto o papel da pesquisa foi importante para as mudanças ocorridas na escola, tanto pela equipe da gestão quanto pela equipe de professores e funcionários.

Percebe-se claramente o estabelecimento de um contexto bem mais inclusivo na escola toda. Com efeito, o diretor insiste na sua fala sobre o fato de que, a partir de então,

As ações aparecem mais compartilhadas e envolvem a responsabilidade da escola toda. Quer dizer, não somente dos professores, mas também de qualquer funcionário, técnico, todos eles se sintam co-responsáveis pela escola.

Essa transformação geral na escola aparece também clara nos detalhes da vida da instituição e nas ações da gestão. As falas das professoras confirmam que nos apóiam nessa análise:

Eu acho que o que modificou, pelo menos esse ano, foi o respeito pelo número de alunos na sala de aula para quem tem alunos com deficiência (professora “M”).

Geralmente os jogos eram fechados, não tínhamos acesso... bom, agora a gente tem acesso para pegar mais jogos (professora “J”).

Os fragmentos das falas há pouco reproduzidas nos permitem perceber como pequenas ações da gestão tiveram certo reconhecimento pelos professores da escola. Eles percebem que há um começo, um direcionamento em relação à mudança, um empenho profissional e pessoal por parte do diretor para a mudança que envolve um esforço intelectual e emocional considerável. Esses aspectos são

importantes de considerar para que as melhorias advindas desse processo possam se consolidar.

O relato do diretor é representativo do processo interno vivenciado por ele em relação às mudanças:

A forma como a gente lida com questões simples como, por exemplo, a metodologia da acolhida do aluno recém chegado na escola, o aluno que tá chegando, a metodologia da acolhida do professor que tá chegando, de qualquer outro profissional que tá chegando, então tudo isso faz a diferença. A minha compreensão não tinha alcançado, ela não era tão clara como é hoje.

Essas mudanças, que antes não existiam, segundo o diretor, diz respeito ao trabalho de acompanhamento, os estudos e discussões feitas com a pesquisa. Em sua fala, ele destaca permanentemente o papel desse grupo como parceiro das mudanças implementadas por ele na escola.

A leitura atenta dessas questões, a comparação das respostas desses dois grupos focais, demonstra claramente uma mudança importante em termos de organização geral da escola. Com efeito, temos de considerar esse quadro de resposta de uma maneira geral. No final do ano de 2006, as questões suscitadas deixaram transparecer um grande imbróglio na organização e gestão da escola. As resistências evocadas, na época, não remetem simplesmente às das professoras, mas também do próprio diretor que enfrentava uma situação profissional totalmente nova, ou seja, a gerência de um grupo. Crozier e Friedberg (1977) entendem que a mudança não é um processo natural e que de fato constitui-se uma dificuldade para as organizações, especialmente por seu caráter coletivo. Para eles, a mudança pressupõe uma criação coletiva nas quais os membros da instituição experimentam novas formas e regras sociais de cooperação e conflitos. É um processo de aprendizagem que não pode ser individual, sendo esse o aspecto dificultador, pois dado o caráter coletivo da mudança, a aprendizagem de todos os atores implica certamente na aquisição de novos modelos administrativos, sociais e relacionais que alteram os padrões técnicos e cognitivos vigentes.

Outro aspecto de insegurança a merecer destaque é a própria organização geral do quadro da inclusão da rede pública de Fortaleza. Essa situação de incerteza fica ilustrada por meio de todas as dificuldades encontradas

pela equipe da escola, dos pontos de vista burocrático, organizacional, em termos de conflitos internos e a ausência de debates na escola sobre essas questões, de forma sistemática. Não podemos esquecer de que o diretor estava ocupando naquela época seu primeiro posto de gestor e que ele tinha grande experiência como professor. Podemos dizer que, no final da pesquisa, a equipe da gestão se implicou não só com as questões administrativas, de maneira mais abrangente, com as questões de acolhimento, com as práticas pedagógicas e com o desenvolvimento profissional e pessoal do grupo da escola. É notório o quanto ele valorizou as questões de sistematizações das ações, de planejamento, por exemplo, que antes ele desmerecia, que nos leva a pensar que ele buscou desenvolver seu trabalho baseado numa perspectiva mais ampla do conceito da gestão. A fala da professora “A” reforça o exposto: *A gente sente mais segurança e mais receptividade na gestão agora.*

Não podemos deixar de observar, contudo, que, em se tratando de depoimento dos membros da equipe da gestão, as mudanças ocorridas no aspecto da organização da escola parecem um pouco limitadas, quantitativa e qualitativamente, apesar de que a sistematização se revelasse de grande porte.

Sage (1999), destacando as estratégias administrativas necessárias para um ensino inclusivo, acentua que a realização desse ensino requer uma percepção sistêmica unificada da estrutura escolar, em vez de duas estruturas paralelas, separadas: uma para alunos regulares e outra para alunos com deficiência ou com necessidades especiais. Isso exige que a gestão não apenas acredite que essa unificação seja desejável e possível, mas que também comunique essa visão em todo o seu comportamento público, tanto em palavras quanto em ações. Para esse autor, os comportamentos inclusivos de professores e diretores escolares de nível básico são seriamente reduzidos se os administradores do nível da política não lhes proporcionarem um apoio explícito. Os pronunciamentos desse apoio devem ser reforçados por passos organizacionais que demonstrem um sistema realmente unificado. Fica lançado para a gestão da escola o desafio de aprofundar as redes e conexões das múltiplas faces da escola.

5.6 A autonomia da escola: um processo em permanente construção

Em relação à autonomia, percebemos, na maior parte dos professores, um grupo ainda muito dependente de ações direcionadas pela gestão, à espera de comandos, com poucas iniciativas, sejam individuais ou coletivas. Além disso, a marca do individualismo e do isolamento era presente no cotidiano dos professores. Quando muito, eles partilhavam histórias a respeito dos alunos ou pais de alunos, ou algumas dicas de ações desenvolvidas em sala de aula. Raramente os professores discutiam o trabalho uns dos outros, nunca observavam as aulas dos colegas e não analisavam e refletiam coletivamente sobre os propósitos ou objetivos de seus trabalhos. Isso era reforçado pela ausência de planejamento pedagógico coletivo na escola. Por várias vezes, especialmente no início da pesquisa, testemunhamos falas das professoras do tipo: *aqui na escola ninguém toma a iniciativa de nada, é todo mundo esperando pelo diretor*; ou ainda *ninguém faz planejamento junto, é cada um com seu caderno, planejando sozinho, tem professora que não planeja é de jeito nenhum, chega na sala e vai dando aula de qualquer jeito*. Quando isso acontecia, no início da pesquisa, o diretor não conduzia adequadamente a organização de ações que favorecessem a autonomia do grupo ou a organização coletiva, notávamos que nem ele próprio ainda tinha essa segurança. Esse aspecto pode ser analisado levando em conta a pouca participação do grupo nas tomadas de decisões no início dessa gestão, mantendo a cultura do individualismo.

A esse respeito, Rosenholtz (1989) analisa o individualismo e o isolamento na escola como favorecedores de cenários empobrecidos de aprendizagem. Para essa autora, o isolamento no local de trabalho torna a maioria dos professores e diretores profissionalmente distantes, contribuindo para que eles negligenciem uns aos outros, não desenvolvendo hábitos simples como troca de cumprimentos, apoio e reconhecimento dos esforços positivos uns dos outros.

A participação, juntamente com a autonomia, compõem princípios básicos para uma administração compartilhada e incluyente. A autonomia só aufere importância se denotar comprometimento e liberdade para a ação educativa com responsabilidade.

Os professores devem encarar suas ações fundamentados nos objetivos do ensino, da tarefa educativa e no significado dessa tarefa para o fortalecimento da escola e da sociedade. O ponto de partida para uma atuação autônoma é reconhecê-la como um valor fundamental para a organização escolar e utilizá-la sempre em benefício dos alunos. A esse respeito, Barroso (1996) assevera que a autonomia da escola envolve fatores internos e externos, sendo capaz de integrar os diferentes sujeitos na constituição de sua identidade, pois acredita que não há autonomia da escola sem o reconhecimento da autonomia dos indivíduos que a compõem. Caso contrário, a gestão pode trilhar um caminho que leve a obediência e o isolamento, que não permitem e até dificultam a participação dos que compõem a escola.

Azanha (2002) observa que a autonomia das escolas tem seu fundamento na exigência da ética. É esperado que a ação educativa não se reduza ao mero cumprimento de horários e de execução de tarefas determinadas por órgãos exteriores à instituição. A ação educativa, tanto na sua dimensão individual quanto coletiva, requer clareza dos objetivos educacionais e dos valores a eles ligados. Sem essa consciência não é possível definir responsabilidades num sentido ético e social. Aqui cabe destacar o alerta de Bolívar (1997) acerca da necessidade de reestruturação das escolas reformulando as estruturas organizativas e de gestão, tanto na redefinição das tarefas, dos processos e das funções dos professores nas tomadas e execuções das decisões.

A escola em foco trilha um caminho ainda incipiente de autonomia, sendo necessário o fortalecimento das interações e das relações dos vários atores sociais que fazem a instituição. Ao longo do tempo da pesquisa na escola, o diretor manifestava consciência da necessidade da conquista da autonomia na condução do seu trabalho junto ao grupo da escola, na perspectiva da educação inclusiva e compartilhada, como ele mesmo atesta:

Contribuem muito para o contexto de inclusão uma gestão que tenha ações compartilhadas, por exemplo, que envolve a responsabilidade fundamental, esse é um aspecto. (...) O compartilhamento das ações também é algo que está funcionando bem, a gente tem discutido pra tomar decisões coletivas pra toda escola, pra todo o grupo de trabalho, ou seja, professor, funcionário de forma que todos se

sintam co-responsáveis e isso, no contexto de inclusão, é com funcionários, professores de maneira a compartilhar as ações tornando todos os autores co-responsáveis pela consequência de sucesso ou fracasso, isso é muito positivo e podemos atribuir sim às reflexões vindas dos debates... (diretor da escola).

Muitas vezes isso não era possível por falta de condições e meios adequados que favorecessem essa prática, além de uma dificuldade pessoal, perceptível em alguns momentos. Por outro lado, entendemos que a inovação pode desestabilizar as relações de poder estabelecidas dentro da instituição, causando certo desequilíbrio e transformações nessas relações. Além disso, dentro de toda instituição, há sempre um grupo mais resistente a mudanças e inovações, no sentido de compartilharem idéias e práticas ou de participar com a mesma intensidade de outros membros. Da mesma forma, era perceptível a existência de um grupo de apoio, entusiasta, que se comprometia com as propostas, se implicava diante dos conflitos, interagia e compartilhava as ações. Esse último grupo contava mais claramente com o apoio do diretor, pois expressava nitidamente a vontade de mudar suas concepções e atitudes sobre o seu papel em relação aos alunos, à escola e até mesmo às famílias, segmento sempre mais distante da escola.

O investimento na mudança educacional requer mais do que esforço e domínio técnico e intelectual; não depende apenas do fato de exercitar conhecimentos, habilidades e capacidades para a solução dos problemas. A mudança educacional prescinde também de um trabalho emocional que envolve afeta uma vasta rede de relacionamentos humanos importantes e significativos, presentes na escola. As tentativas de mudança educacional afetam relacionamentos entre os professores e alunos, entre professores e pais e entre eles mesmos (HARGREAVES, EARL, MOORE E MANNING, 2002)

Os pesquisadores ressaltam ainda que toda mudança é complexa e, para seu sucesso e aprendizado profissional, requer tempo e apoio humano, e isso é uma responsabilidade que ultrapassa a escola individualmente. É necessária a garantia de apoio dos sistemas de ensino externos, para que a mudança seja profunda e bem-sucedida. Caso contrário poderá ficar reduzida a projetos de reformas temporários e localizados.

Ao finalizar essa pesquisa, podemos dizer, com base nos procedimentos utilizados, que houve avanço no que diz respeito à participação direta do grupo nas decisões centrais e periféricas da escola. Foram criadas oportunidades para que os professores, gradativamente assumissem suas funções de liderança mediante o envolvimento e o fortalecimento pessoal. Conforme destacado, ainda se faz necessário um maior entrosamento da gestão com as instâncias decisórias superiores, pois, em muitos momentos, nas resoluções de problemas cotidianos, essa falta de interação com a Secretaria Executiva Regional ou Secretaria Municipal de Educação prejudicava as ações na escola, fosse pela morosidade ou pela falta de articulação entre a gestão e os sistemas de ensino, como foi o caso da demora na lotação da professora da sala de apoio ou da contratação de pessoal para limpeza ou reforma da escola. O próprio diretor, em sua fala, destaca essas dificuldades:

Temos relações com a Regional VI e a SEDAS. A Regional é mais próxima de nós. A SEDAS é mais recente, envolvendo o processo de ensino inclusivo... me sinto mais assistido pela Regional do que pela SEDAS. Com ela, muito pouco assistência na parte da educação, existe muitas barreiras burocráticas. Gostaria de ajuda mais na educação, em termos de acompanhamento, de apoio técnico, humanos, a gente se esbarra nos problemas materiais, humanos, na falta de profissionais, de acompanhamento, apesar de beneficiarmos da presença da pesquisa... pode imaginar os outros... As mudanças, é uma batalha... depende do engajamento dos parceiros políticos, da sociedade civil, como ela considera e se implica na inclusão...

A esse respeito, Barroso (1996) destaca que a autonomia da escola resulta do equilíbrio das forças entre os diferentes detentores de influência, nos quais se destacam os sistemas de ensino e seus representantes, os gestores, os professores, os alunos, os pais e outros membros da comunidade local. Está na gestão escolar, entretanto, a consolidação dessa autonomia, sendo necessária aos gestores a qualificação para dividir o poder com os diversos segmentos da escola, estimulando a participação em todas as instâncias.

Como vimos, a gestão e a organização da escola para a inclusão requerem uma atuação firme e de liderança nos processos de mudança. As

estratégias para alavancar a transformação pretendida encontra-se, sem dúvida, no papel e na função do profissional da gestão.

5.7 A ausência de um projeto político-pedagógico ativo

Durante a nossa participação na semana pedagógica da escola no início do ano de 2006, algumas orientações de trabalho já vinham sugeridas pela Secretaria de Educação. Uma delas era a dedicação de um dia para discussão sobre o projeto político da escola. A dinâmica de trabalho seria retomar no documento quais os pontos fortes, os fracos e de estrangulamento, e que sugestões de ações o grupo daria para resolução desses pontos. Como última questão, o grupo teria que pensar sobre que aspectos eram necessários rever ou acrescentar no documento. Assim, tomamos conhecimento do documento, que, segundo algumas professoras mais antigas, tinha sido feito na gestão passada em um trabalho de articulação realizado pela Secretaria de Educação e que resultou na feitura de todos os projetos político pedagógicos das escolas da rede municipal de Fortaleza.

Muitos professores presentes nas reuniões da semana pedagógica não conheciam o documento da escola, especialmente os mais novos. Mesmo assim, as discussões no grupo foram calorosas, mas centravam-se muito mais em críticas do que em soluções ou ações para a escola. A maioria do grupo acha que o projeto político-pedagógico não contribui para as mudanças na escola, porque ele é um documento morto, sem vida. De fato, durante toda a nossa permanência na escola foi o que constatamos.

Tais peças, que indicam as prioridades e traçam as ações a serem desenvolvidas, não chegam a constituir documentos norteadores, embora até resultem de uma formação coletiva no sentido de sua elaboração, muito mais para satisfazer a uma exigência formal da Secretaria do que um documento mobilizador das ações na instituição. Pelo que pudemos observar, quando da reunião na semana pedagógica, o nível de participação na elaboração do documento não chegou a provocar o comprometimento com o que ali foi estabelecido. Seguramente,

o projeto não mobiliza nem orienta as ações na escola. Essa continua funcionando impulsionada pela dinâmica da sua rotina que se impõe, independentemente de qualquer plano.

Mesmo assim, aproveitamos o momento do encontro para sugerir a necessidade de inclusão, no projeto pedagógico, de um item relativo à política de inclusão adotada pela escola desde então. Essa idéia foi aceita e discutida pelo grupo, que incluiu nos objetivos da escola a criação de condições humanas e materiais para o atendimento às crianças com deficiência.

Um ano depois, durante as reuniões da semana pedagógica, veio a mesma sugestão na programação enviada pela Secretaria. Mais uma vez, houve discussão sobre o projeto político-pedagógico. A dinâmica de trabalho sugerida era responder em grupos como o projeto pedagógico está sendo vivenciado pela escola nas dimensões físico-estrutural, administrativa, pedagógica e relacional. Com base nessa discussão, o que deve ser acrescentado ou reformulado no Projeto Político Pedagógico?

Respondendo a esse questionamento, um grupo de professores disse que muitos aspectos antes fracos, tinham se transformado em pontos fortes na escola, citando como exemplo a estrutura física, que agora era bem adequada às necessidades dos alunos e professores. A relatora do grupo deu o seguinte depoimento:

Até bem pouco tempo a escola estava largada, mal conservada, cheia de mato. Agora, a nossa escola tem uma excelente estrutura física, tá mais limpa e arborizada, a biblioteca é hoje um espaço de respeito, falta melhorar a sala dos professores que é muito pequena e os armários nas salas de aula (professora "T").

Uma das sugestões de melhora levantadas por um grupo destaca a falha na comunicação na escola. O diretor se defendeu, dizendo que

As conversas informais sobre decisões da Secretaria e Regional atrapalham muito e fica muito disse me disse. Agora só passo informações oficiais, depois de devidamente comunicado oficialmente pela Secretaria ou pela Regional.

Ele se reportava aos ofícios e resultados de reuniões que aconteciam e, por vezes, alguns professores que trabalhavam em outra escola da rede já traziam a “novidade” de uma forma deturpada, como, por exemplo, em relação à reposição de aulas de professores faltosos ou a alterações no calendário, dentre outras informações.

Outro ponto fraco destacado foi a constante falta de professores e mais uma vez, se pediu firmeza nas ações da gestão em relação a esse ponto. Esse aspecto sempre aparece todas as vezes que se discute sobre a melhoria da escola. A Direção ainda não respondeu adequadamente com ações a essa dificuldade que, aliás, se constitui um grave problema nacional relacionado ao funcionamento das escolas públicas. Algumas medidas de solução estariam vinculadas à melhoria da gestão da escola, maior cobrança da sociedade e controle institucional pelos sistemas de ensino. Na maioria das vezes, os professores alegam problemas de saúde como a principal razão para as ausências. Protegidos por atestados médicos, eles justificam as faltas e não sofrem qualquer penalidade. Os diretores e coordenadores das escolas reconhecem que esse não é o único motivo. Na verdade, muitos ensinam também na rede privada e acabam deixando os assuntos pessoais para resolver no horário da aula da escola pública. O Estatuto do Magistério do Município garante o direito ao professor de até três dias de atestado médico por mês, podendo o profissional pagar esses dias até o final do último dia letivo, o que nem sempre acontece. Internamente, esse problema deveria ser mais bem discutido e assumido pelo grupo liderado pelo diretor. No caso da escola em estudo, essa ação ainda não se encontra a contento, dada as inúmeras ausências de professores presenciadas durante todo o nosso percurso na instituição.

De um modo geral, percebemos que são sempre as mesmas professoras que se envolvem nas discussões. Algumas ficam nos grupos apenas ouvindo, como que para cumprir uma obrigação. Elas se deixam conduzir e não emitem opiniões ou questionamentos. Enfim, a discussão sobre projeto pedagógico enveredou por uma discussão de problemas do cotidiano da escola e, mais uma vez, o sentido da atividade que seria acrescentar ou reformular o documento, se perdeu em desabafos

sobre os problemas enfrentados no dia-a-dia da escola, sem nenhum direcionamento ou encaminhamento mais concreto.

Sobre a importância do projeto político pedagógico, Lacerda (2004) assevera que esse instrumento é a possibilidade de criação da identidade da escola na busca de seus rumos.

Até o final da pesquisa, nunca mais ouvimos falar do documento. Vasconcelos (2000) afirma que o projeto político pedagógico é definido como *instrumento metodológico para intervenção e mudança da realidade* (p.169). Sem um projeto próprio, que reflita as aspirações e intenções do coletivo da escola, fica difícil para a instituição assumir a sua própria autonomia, ficando submissa às normas do sistema.

5.8 A criação e organização do novo espaço escolar

Levantar a bandeira da qualidade sem contar com um espaço adequado é inconcebível em situação de mudança, pois esse aspecto se constitui como um caráter básico. Do início até o final da pesquisa, foi notório o empenho da Direção da escola na reorganização de novos espaços e na melhoria das instalações para as atividades dos alunos e professores. Várias ações nesse sentido foram empreendidas, como a criação e ampliação de espaços de lazer e de suporte à aprendizagem e à inclusão, a criação da sala de apoio pedagógico, a criação do laboratório de Informática e a reestruturação da biblioteca e a ampliação da acessibilidade física da escola.

Ao observar o recreio no início da pesquisa, percebíamos um grande tumulto e agitação por parte das crianças, com corre-corre e empurrões, tentando brincar em meio a atos de violência, conflitos e muita agitação. O diretor mostrava-se visivelmente preocupado com essas ocorrências, especialmente porque ele passava a maior parte do recreio atendendo às solicitações das crianças em busca de resolução para as intrigas entre eles. A fala a seguir mostra sua preocupação: *temos que modificar a dinâmica desse recreio, isso atrapalha a aprendizagem dos alunos, vamos tomar providências para modificar essa situação, as funcionárias da merenda*

não dão conta de controlar e monitorar o recreio. Por sua vez, as professoras sempre diziam que a volta dos alunos após o recreio era terrível, pois eles ficavam muito agitados, demorando na retomada de atividades na sala de aula. No início do ano de 2007, com o empenho da gestão, dos professores e com a ajuda fundamental de um funcionário administrativo, presidente do Conselho Escolar, o recreio da escola passou a ter outra feição. O tempo de brincar mereceu novas ações na escola. Isso se materializou com a aquisição de vários jogos e brinquedos, que ficavam disponíveis para os alunos durante o recreio. Esse funcionário passou a ficar sempre disponível para organizar esse momento. Ao tocar o sino, diariamente, as crianças corriam para a sala dos professores à procura dos jogos. Eram os mais diversos: jogo de dama, cordas, bolas, elásticos, amarelinha pintada no chão, bambolês dentre outros. O recreio passou a ser notadamente, um momento de maior tranquilidade e aproveitamento pelos alunos. Além dos jogos móveis, os três parquinhos de madeira adquiridos, do tipo *playground*, faziam a festa dos alunos. Em diversos momentos, presenciamos as crianças com deficiências brincando integradas com as outras, muitas delas com independência e autonomia ou auxiliadas pelos próprios colegas durante as brincadeiras. Embora não tenham desaparecido completamente, as reclamações e conflitos durante e após o recreio diminuíram consideravelmente, mostrando que, quando há empenho, esforços e energia para a resolução de um problema, a solução fica sempre mais fácil.

Outra ação de melhoria foi a reforma de todas as mesas e bancos que acomodavam as crianças na hora da merenda escolar. Eles eram de madeira crua e com isso acumulavam muita sujeira dificultando a manutenção da higiene e limpeza das mesas. Foi providenciado o revestimento de todas elas com fórmica branca, tendo tal ação conferido outro aspecto a esse mobiliário. A estética é também um valor educativo. Essa ação resultou em melhoria significativa na aparência, condição de higiene e limpeza das mesas e bancos.

Quanto à acessibilidade, a escola passou por pequenas reformas a fim de adaptar banheiros para pessoas com deficiências físicas, além da construção de rampas e corrimão nos corredores.

Outra ação nomeadamente importante foi a implantação do laboratório de Informática e a reestruturação dos atendimentos aos alunos na biblioteca/sala de

leitura. Ao chegarmos à escola, esses dois espaços não funcionavam. A biblioteca era um depósito de livros didáticos sem uso, ultrapassados, um espaço inutilizado. Aos poucos ela foi sendo recheada de bons livros de literatura, livros paradidáticos, além de compêndios para estudo dos professores. Esse espaço passou a contar também com TV, DVD, conjunto de som, diversos CDs, vídeos e muitos jogos pedagógicos. Iniciamos um trabalho de orientação e discussão sobre os objetivos e atividades a serem desenvolvidos na biblioteca, juntamente com as professoras responsáveis (essas professoras são readaptadas¹³). Fizemos, juntamente com a supervisão da escola, três reuniões com esse grupo e, por fim, organizamos os horários de atendimentos da sala de Informática e de leitura, de forma que todos os alunos pudessem usufruir desses espaços pelo menos uma vez por semana. Tal ação foi motivo de muita satisfação para os professores, que passaram a acompanhar os seus alunos nos momentos de atendimento.

A dinamização da biblioteca foi, sem dúvida, imprescindível para a melhoria da qualidade educativa. Esse espaço, em qualquer escola, se constitui uma mostra representativa da cultura pensada, sentida e vivida, sendo um instrumento estratégico prioritário para converter a informação em conhecimento, para promover a aprendizagem em diversas áreas de conhecimento para despertar nos alunos a curiosidade cultural e a paixão pela leitura (CARBONELL, 2002).

Outro espaço físico criado na escola foi a sala de apoio pedagógico. O diretor empreendeu todos os esforços para a construção desse espaço, pois, na escola, não existia nenhuma sala disponível. Assim, ele empreendeu uma reforma na secretaria, que cedeu um “pedaço” de seu espaço, juntamente com um pequeno depósito sem uso e, desse modo, se criou a sala de apoio. Hoje esse espaço está decentemente arrumado e cumprindo sua função no apoio pedagógico para os alunos e professores.

A sala dos professores, que é um local muito freqüentado na escola, passou também por pequenas mudanças. Nesse espaço, os professores se reúnem nos horários de recreio, intervalos, no início e no fim das aulas. Ali eles conversam sobre os mais variados assuntos, reclamam da situação do ensino, dos alunos, dos

¹³ Professores que por motivo de saúde, normalmente ligado a problemas de voz, são afastadas da sala de aula, assumindo na escola outro tipo de atividade, tais como funções na biblioteca ou na secretaria da escola.

salários, das condições de organização da Secretaria de Educação, falam sobre as ações do Sindicato e até fazem algumas vendas de produtos que comercializam entre si. Esse é o espaço mais usado para as reuniões durante a semana, e normalmente essas reuniões são usadas para decidir organização de festas, datas comemorativas, comunicações e avisos do diretor em relação a orientações da Secretaria e outros temas recorrentes na escola. Geralmente, a mesma reunião acontece nos dois turnos, pois boa parte dos professores trabalha em outra escola e não dispõe de tempo para reuniões fora do horário de aulas. Assim como os alunos, boa parte dos professores não tem tempo integral na escola. Essa dificuldade com o tempo, muitas vezes contribui para a desintegração observada em várias ocasiões.

Embora seja um espaço pequeno, houve tentativa de melhora, com a aquisição de louças novas para o café, toalha para a mesa, geladeira disponível para os professores (antes ela ficava na sala da Direção) e um televisor usado nos momentos de folga. Essas pequenas melhoras, com a criação de um ambiente de trabalho mais agradável, simbolizam o apreço da gestão pelas pessoas que ali trabalham. Além disso, houve um claro reconhecimento por parte dos professores que, antes consideravam as condições da escola extremamente inadequadas para um bom trabalho, como demonstra a fala expressa por uma professora em uma reunião na qual um grupo de professores analisavam os pontos fortes da escola:

As condições de funcionamento da escola que antes era um dos pontos de estrangulamento viraram pontos fortes na escola. A estrutura física agora é bem satisfatória e nos ajuda muito em nosso trabalho. Os brinquedos e os parquinhos são exemplos disso (professora "M")

A valorização do espaço escolar constitui uma condicionante importante no desenvolvimento das ações pedagógicas. Esse poder de influencia do ambiente parece ter sido percebido e valorizado pelos profissionais da escola. A fala da professora a seguir retrata esse sentimento:

Por que tudo era um sonho nosso, parquinho, organização da biblioteca, não sei se eu digo ativação ou reativação da biblioteca

que está ficando muito boa... e todas aquelas metas. Eu não sei, se eu olhasse eu lembrava mas muitas foram cumpridas. Muitas das organizações aconteceram, eles puxaram, vamos fazer, tem de acontecer e antes não tinha... (professora "N").

A implantação desses espaços, sem dúvida, traz um avanço na proposta pedagógica da escola, por oferecer e ampliar para os alunos maiores oportunidades de aquisição de conhecimentos em espaços múltiplos de aprendizagem. Refletindo sobre esses esforços, percebe-se que as obras realizadas, além de inegáveis benefícios trazidos para a satisfação no trabalho na instituição, contribuíram para a melhoria do aspecto visual e estético, aspectos, sem dúvida, importantes na valorização e auto-estima do grupo. Podemos dizer, como Santos (2006), que os espaços são também manifestações culturais que revelam crenças, valores e sistematização de vivências.

5.9 A Inclusão e o Desenvolvimento Profissional

Nesse item, apresentaremos os aspectos relativos ao desenvolvimento profissional observado no grupo gestor e, de forma indireta, nos professores participantes da pesquisa. É interessante observar que o desenvolvimento profissional na escola remete mais fortemente às mudanças acontecidas no professor que é, possivelmente, o principal protagonista de mudanças em uma instituição educacional na medida em que seu desenvolvimento pode implicar em melhorias concretas no desenvolvimento dos alunos. Isso foi claramente observado nas situações presenciadas na escola, bem como nos depoimentos dados aos grupos focais tanto pelo grupo gestor como pelos próprios professores. É relevante, porém, não perder de vista a noção de que as mudanças educativas não dependem exclusivamente do professor mediante suas competências pedagógicas, técnicas e sociais, tendo a gestão da escola um papel fundamental no direcionamento de ações propulsoras do desenvolvimento profissional.

No grupo focal (A), em 2006, o diretor, assinalou que houve uma *quebra de paradigmas* nas concepções da escola, tanto no que diz respeito à forma de

organizar a gestão como em relação às concepções de inclusão. Ele precisa seu pensamento, dizendo que tanto ele como as professoras, na época do início da pesquisa, começaram a desenvolver uma *noção sobre a educação inclusiva*. A expressão *quebra de paradigma* é uma locução forte, que marca uma ruptura franca com o que se praticava anteriormente na escola. O gestor e as professoras estavam diante de uma nova situação, que, no momento da administração da primeira entrevista do grupo focal, ocupava um espaço significativo do pensamento e das preocupações da escola. Esse foi o motor inicial necessário para um processo de maturação sobre essa nova realidade, para que essa quebra de paradigma, essa idéia de educação inclusiva, se transformasse posteriormente em práticas e em reflexões. Essas mudanças podem ser consideradas como aprendizados e desenvolvimento profissional, pois para alguns profissionais da escola houve uma tomada de consciência que incorporou à sua formação como elemento constitutivo da prática profissional a partir de reflexões fundamentadas e compartilhadas com o grupo da pesquisa e da escola.

Um ano depois, no grupo focal (B), no fim de 2007, é interessante perceber o quanto, a reflexão, o pensamento retroativo e o olhar sobre a prática se desenvolveram. Com certeza, a educação inclusiva passou a interessar, a preocupar e a fazer parte de todo o contexto da escola. Os profissionais ficavam em busca de orientações específicas sobre o tema, materiais didáticos e de sugestões que os ajudassem a *modificar algumas práticas*. Essas modificações têm relação não somente com a educação inclusiva, mas condiziam com necessidades de mudanças na educação de forma geral. Podemos dizer que a discussão sobre inclusão impulsionou os profissionais da escola a pensar em mudanças mais amplas nas suas práticas cotidianas. Como nos disse o gestor da escola: *paradigmas foram quebrados*, provocando, assim, não somente mudanças na prática, mas também uma forte mobilização que provocou o rompimento de barreiras maiores, ou seja, as do preconceito pessoal (as próprias crenças) e profissional, fazendo com que os profissionais pudessem *ter um olhar diferente sobre a política inclusiva*. Também a expressão *cultura inclusiva* aparece intensa, pois remete a algo que deve se enraizar profundamente, tanto nas mentalidades quanto nas práticas.

Era notória a internalização da *cultura da inclusão* por parte da equipe da

gestão da escola. Se essas mudanças aparecem claramente influenciadas e incentivadas por tudo o que a pesquisa trouxe (em matéria de formação, estudos, discussões e reflexões), interessante é perceber também o quanto o desenrolar das mudanças funcionou de maneira sistêmica: as ações e mudanças por parte das professoras e da gestão da escola, alimentaram um processo de mudança uns sobre os outros. Esse aspecto nos remete a pensar sobre a escola *como campo de aprendizagens individuais coordenadas e como organização aprendente* (THURLER, 2001:176). Podemos dizer que esse movimento marca o início de uma cultura organizativa de valores e crenças sobre a inclusão baseada no espírito de colaboração necessário ao desenvolvimento dessa cultura. *A cultura de colaboração nas escolas depende de normas e das oportunidades de aperfeiçoamento contínuo e de aprendizagem ao longo de sua carreira e da predisposição dos profissionais* (FULLAN E HARGREAVES, 2001:83).

É interessante salientar que o novo gestor teve de enfrentar vários desafios ao mesmo tempo: assumir pela primeira vez uma função de responsável pela escola, assegurar sua autoridade nova diante de uma equipe de profissionais e de uma equipe de pesquisadores universitários, com a difícil tarefa de contribuir para a implementação de uma política de inclusão, editada não só pela entrada do grupo de pesquisa na escola, mas também pelo quadro legislativo brasileiro. O cenário legal já explicitado anteriormente se apresenta como extremamente favorável para efetivação de políticas inclusivas, e isso é claramente percebido pelo diretor da escola. Aliás, essa busca de legitimação parece perceptível por meio da necessidade de conhecimento que assim ele retrata: *nós temos direito, a inclusão é um direito para poder argumentar, justificar nossos posicionamentos diante de todas as autoridades* (disse, referindo-se aos órgãos públicos, chefe de distrito, secretário de educação).

Em outra fala o diretor enfatiza *a mudança total do olhar sobre as crianças com deficiências e dificuldades*. Para ele, as mudanças de todos na escola, em relação a situações antes consideradas como difíceis, são agora encaradas com maior naturalidade: *elas não ficam mais aborrecidos como antes numa situação dessas*, disse se referindo aos professores que passaram a receber as crianças com deficiência de maneira mais natural e acolhedora.

O diretor justifica o seu desenvolvimento profissional, atribuindo-o, sobretudo, às leituras e estudos especializados e pela observação e cooperação do trabalho desenvolvido conjuntamente pelo grupo de pesquisa. Sua fala elucida a tomada de consciência relativa as condições básicas para à organização da escola inclusiva, que antes passava despercebidas:

Eu não imaginava que detalhes, pormenores são tão importantes para o contexto de inclusão como a questão da estruturação do espaço físico, a estruturação da sala de aula, a estruturação dos espaços como pátio, quadra, “hall” de entrada, o próprio refeitório, a forma como a merenda é servida, os espaços de biblioteca, o que é necessário pra biblioteca, ou seja, são pormenores que fazem à diferença e essa clareza do todo eu não tinha.

As mudanças na sua atuação e na dos professores nos permitiram notar o quanto as transformações ocorridas no nível profissional interferiram no grau de desenvolvimento pessoal do aluno. Com efeito, a aceitação das crianças junto a um trabalho de reflexão e de formação se traduz por melhor interação dos alunos na sala de aula e, conseqüentemente, uma possível melhoria no resultado da sua aprendizagem.

Entendemos que as mudanças não se processam com a velocidade desejada e que, na verdade, elas acontecem com formas e intensidade diferenciadas variando de professor a professor. É necessário um maior apoio institucional, que consiga desenvolver no professor sentimento de segurança em sua própria prática. Num processo de construção de mudança, é importante que o professor consiga se perceber como um agente ativo nessa mudança, rompendo a cultura do estabelecido que existe na escola, contribuindo para o surgimento de uma outra cultura com papel importante nas mudanças individuais e coletivas.

Outro aspecto destacado na fala do diretor remete simplesmente à necessária *tomada de consciência da falta de conhecimento em relação ao aluno com deficiência e às potencialidades deles*. Podemos perceber que a tomada de consciência das potencialidades desse aluno fica diretamente relacionada à intervenção da pesquisa. No grupo focal (B), na fala do diretor em relação aos professores, ele procura deixar evidente o fato de que os professores passaram da

tomada de consciência ao ato, pois as *atitudes pedagógicas diferenciadas já aparecem claramente nas suas práticas* e eles manifestam *um cuidado maior e diferenciado com essas crianças*. Esse cuidado é retratado na vivência cotidiana de que não basta procurar conhecimentos para lidar com essas crianças, mas que *é preciso saber o que está de fato acontecendo com elas*, quais as necessidades delas e como o professor pode ajudá-las. Assim, por exemplo, certos professores perceberam *o quanto uma interferência sua numa situação de dificuldade pode fazer a diferença*. Interessante é ressaltar nessa resposta a atuação do diretor, não somente nas questões da gestão ou de organização da escola, mas também em *situações pedagógicas diversas relacionadas à inclusão*.

Percebe-se, em um ano, um notável amadurecimento no discurso e na prática. As falas de quatro professoras, a seguir, indicam um movimento de desenvolvimento profissional atestado pelo diretor em suas observações:

A gente vê o grupão mais envolvido, mais comprometido [...] as pessoas ficam mais envolvidas, parece que mais interessadas em querer aprender, em participar (professora “T”).

Eu estou sempre buscando, questionando, pesquisando sobre o que deve ser feito, o que deve ser modificado. (professora “A”)

Antes eu trabalhava com aluno isoladamente [...] eu não achava que o aluno (com deficiência) podia está integrado no grupo (professora “W”).

Antes, nos primeiros meses, existia aquela rejeição com relação a alguns alunos, aí eu comecei a intensificar mais esse trabalho; e hoje, não, hoje é totalmente diferente. Com relação à autonomia deles e à criticidade, hoje eu dou mais espaço pra eles; antigamente eles tinham espaço, mas um espaço mais restrito, hoje não, é mais amplo o espaço deles. Hoje eu comunico o que vai ter, comunico o que eu vou fazer: “você gostam? O que vocês querem fazer?” antigamente eu fazia mas... não com tanta frequência... (professora “M”).

Essas mudanças parecem ter real valor, pois resultam de motivações intrínsecas, responsáveis pelo envolvimento, pelo desejo de conhecimento, de realização pessoal e profissional, daí terem mais chances de se consolidar em práticas sistemáticas; diferentemente de políticas de formações propostas de fora para dentro, impostas, por exemplo, como incentivo à ascensão funcional, que

tendem a não resultar em aprofundamento profissional capaz de causar transformações na ação pedagógica. Pacheco e Flores (1999) alertam sobre esse aspecto, dizendo que quando a formação continuada é imposta pela administração como forma de ascensão funcional ou progressão de carreira ela pode não corresponder a uma necessidade sentida pelos próprios profissionais podendo esse aspecto coloca-los numa situação de passividade, de receptores, sem a necessidade de partilhar do que recebeu.

Corroborando os autores citados, podemos dizer que a formação dos professores, vista pelo prisma atual, está longe de atender à profissão docente. Na contramão dessa cultura, a nova concepção de desenvolvimento profissional é expressa como a possibilidade das pessoas coexistirem e cooperarem dentro de uma unidade organizacional, realizando um projeto coletivo que vise essencialmente ao desenvolvimento no plano local, como foi o caso do trabalho desenvolvido pelo grupo de pesquisa, juntamente com a escola em foco.

Thurler (2001) ressalta que de acordo com esse modelo, os professores não são percebidos como indivíduos em formação nem como executantes, e sim como membros de uma organização social, co-responsáveis por seu desenvolvimento ulterior. Eles devem se engajar ativamente mobilizando um máximo de competências ou fazendo o necessário para que novas competências possam construir-se a curto ou médio prazo.

Essa autora finaliza seu pensamento, evidenciando que esse desenvolvimento profissional poderá ser posto à disposição de outros estabelecimentos escolares, contribuindo, assim, para a qualidade do sistema em sua globalidade.

Nesse contexto de formação, foi significativo observar, do ponto de vista sociológico, a apropriação, por parte do diretor, do panorama legal, dos referenciais sociais direcionados à inclusão, como instrumentos possíveis de serem utilizados na sua legitimação como diretor e na perspectiva de argumentar as necessidades da sua escola em matéria de meios de transformação. Além disso, ele próprio deixa clara a forma como procura se envolver com todos os aspectos da escola, demonstrando a consciência de seu crescimento profissional:

Eu tenho procurado saber como está o andamento dos planejamentos, eu tenho procurado saber como estão as relações interpessoais, que são fundamentais, tenho procurado saber como a comunidade está vendo a escola, tenho procurado saber como os professores estão se sentindo dentro da escola, os alunos e tenho participado das atividades gerais da escola, planejamento, reuniões e da pesquisa... e aí eu tenho procurado saber de todas essas ações envolvendo a pesquisa, envolvendo toda a estrutura da pesquisa. Tenho procurado fazer a seguinte pergunta: o que a escola pode fazer pra contribuir de uma forma melhor para que as ações aconteçam?

Não podemos negar a forte influência do grupo de pesquisa nas mudanças profissionais observadas na gestão da escola, especialmente aquelas resultantes do acompanhamento sistemático realizado e das ações de formação empreendidas. Esse aspecto é corroborado também por uma professora:

Eu acho que a pesquisa ajudou muito ao diretor. (...) porque eu vi um diretor novo que parecia não ter experiência e aí com você parecia que tava dando mais segurança a ele e foi orientando ele e ajudando ele... a própria pesquisa também... a escola hoje eu posso dizer que está organizada. Nós temos hoje uma sala de apoio que a gente não tinha e a pesquisa contribuiu pra ajudar a ter a sala de apoio que é uma coisa que não deve faltar numa escola que tem inclusão e essas coisas eu acho que a escola em si mudou. Na minha opinião, a pesquisa veio aqui pra ajudar tanto dentro da sala de aula como fora da sala de aula; sei que falta muita coisa mas melhorou muito mesmo e vai continuar melhorando (professora "I").

Percebíamos que algumas professoras reconheciam as mudanças implementadas pela gestão da escola. As melhorias como a recuperação da sala de apoio, a biblioteca, a estrutura física da escola, dentre outros benefícios, eram reconhecidas pela maioria do grupo. Nesse sentido, a participação do diretor e da supervisora nos encontros de estudos tomou rumo significativo na consciência da importância da relação teoria e prática. Na medida em que íamos discutindo os textos, eles, e especialmente o diretor, iam fazendo considerações e comparações com a realidade e com as demandas da escola. Uma das suas primeiras constatações foi sobre a necessidade de reforçar ações e estratégias para a

inclusão.

A esse respeito, Sage (1999) enfatiza que os administradores generalistas e os especialistas devem empreender esforços para encorajar a cultura inclusiva a se desenvolver, em vez de tentar as estratégias de inclusão na estrutura tradicional que caracteriza muitas escolas. As estratégias organizacionais requeridas para a inclusão são aquelas que dão condições a pessoa de crescimento e promoção pessoal dentro de suas possibilidades de avanços.

Vê-se que, com os estudos e reflexões procedidas, o diretor reconheceu que a escola carece de ações mais direcionadas para esse fim, devendo concentrar as ações em questões específicas, em necessidades identificadas no cotidiano, visando a mudar atitudes e práticas existentes. Em entrevista, ele fala com ânimo da cultura instalada na escola sobre a inclusão e do desenvolvimento profissional ocorrido nos diversos profissionais da escola:

Conseguimos construir uma escola que está no caminho da educação inclusiva, porque se a gente olhar pra traz nós vamos ver que era a educação inclusiva e os alunos portadores de necessidade educacionais especiais eram visto como estranho, como algo novo, a prática pedagógica com uma aversão voltada para a educação inclusiva era algo estranho à equipe não só da gestão como também dos professores e funcionários. Hoje já é visto com naturalidade porque não só a compreensão e a clareza estão melhores como também a prática pedagógica e a prática das relações interpessoais, funcionário, aluno, ela acontece com naturalidade, então eu posso afirmar que está construído a cultura inclusiva, lembrando que é preciso continuar dando suporte ao professor, dando suporte ao funcionário nos aspectos das inovações necessárias pra que essa prática aconteça e continuar fortalecendo as ações que contribuam para a permanência dessa cultura, que ela prossiga, que ela se aperfeiçoe de maneira a fazer valer e que isso possa servir de modelo para outras escolas.

Com efeito, é papel do diretor entender e ser sensível às necessidades dos professores e funcionários de apoio, desenvolvendo estratégias que resultem em atitudes e habilidades necessárias para que as práticas inclusivas possam florescer. O próprio diretor manifestou a intenção de posteriormente desenvolver um projeto de pesquisa para o mestrado, visando ao estudo da gestão e seu vínculo com a inclusão. Falou da legitimação da gestão, com base nas ações

compartilhadas e da cobrança que faz a si mesmo em relação a um novo modelo da gestão. Nos momentos de estudo, a supervisora se mostrava surpresa com cada coisa que ia lendo e refletindo:

Depois que a gente estuda, tudo parece tão óbvio, mas tem aspectos que vamos descobrindo e que nunca tínhamos prestado atenção, pensado a respeito. São muito interessantes essas descobertas. A gente não pode mais fechar os olhos para determinadas coisas que vivemos na escola.

Dissemos para ela que essa discussão era muito nova e que na verdade estávamos constituindo, na escola, uma experiência de parceria inédita, inusitada, juntos, escola e grupo de pesquisa. Na medida em que íamos avançando na discussão, tomávamos também consciência da necessidade de fazer mudanças metodológicas em relação a determinadas ações na escola. É interessante ressaltar que a orientadora educacional, embora convidada a participar dos estudos, sempre se esquivou de o fazer, alegando impedimentos contingenciais.

Entendemos que a formação potencializa e é inerente ao desenvolvimento profissional. Não pode haver desenvolvimento profissional sem formação. A pesquisa deu importante passo inicial no sentido dessa formação. Ficou claro como uma equipe de gestão pode impulsionar o sentimento de formação profissional no grupo liderado. Nas avaliações realizadas nos encontros, nas reuniões de planejamento e nas intervenções na escola, ficou cada vez mais evidente a constatação de que os aspectos relacionados com a gestão da escola, da sala de aula, o clima das relações e as interações estabelecidas foram fundamentais para a implementação das mudanças desejadas.

No caso da escola pesquisada, cabe agora ao grupo gestor, juntamente com seus professores, decidir e controlar, de forma responsável, os seus processos de aprendizagem e todo o investimento emocional envolvido nos processos de mudança. Esse procedimento não pode focar apenas a aprendizagem individual, embora essa aprendizagem traga sempre como resultado o crescimento individual.

Deve levar em conta todo o contexto coletivo de trabalho bem como a estrutura organizacional da instituição.

5.10 A sistematização das ações de planejamento

Significativa mudança observada no sentido do crescimento profissional do grupo foi a relativa sistematização da prática de planejamento empreendida na escola, que, no início da busca, praticamente inexistia. As experiências desenvolvidas no primeiro ano da pesquisa foram iniciativas do grupo de pesquisa, após tomarmos conhecimento, ainda na fase de diagnóstico, de que esse era um dos principais problemas, reclamado pelas professoras e corroborado pela gestão da escola. Algumas ações foram exercitadas como forma de reduzir o problema.

No início de 2006, organizamos a semana pedagógica da escola, priorizando atividades de planejamento em grupos, de acordo com as séries: educação infantil, 1ª e 2ª séries, 3ª e 4ª. Nesse encontro, fizemos um estudo sobre a importância do planejamento para o sucesso e a qualidade do trabalho da escola. Empreendemos ações práticas, visando a redescobrir, junto com o grupo, todo o potencial de material didático-pedagógico que eles dispunham na escola e que não utilizavam em suas ações na sala de aula. Fizemos uma espécie de *tour* à biblioteca, analisando os jogos disponíveis, as diversas coleções de livros importantes para apoio às atividades de sala. Algumas professoras pareciam estar vendo o material pela primeira vez. Quando fomos mostrando o potencial do acervo, elas iam se enchendo de ânimo e envolvimento. Nesse momento, ficou patente a falta de autonomia de boa parte do grupo. Parece que as ações só aconteciam *se alguém pegasse pela mão e fizesse junto*. O diretor não demonstrava conhecer todo esse potencial logístico latente na escola. Selecionamos uma parte do material e fizemos análise, junto com eles, das possibilidades de cada um. Falamos sobre as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e os objetivos e conteúdos desse material. Vimos então o quanto ele poderia ser trabalhado na organização do planejamento. Nesse encontro, foi sugerida pelo próprio grupo da escola uma proposta para se trabalhar com a pedagogia de projetos. Isso levou as professoras

para maior abertura e envolvimento no planejamento, ampliando o ânimo e a participação do grupo para o desenvolvimento das ações.

Nos dias que se seguiram à semana pedagógica, constatamos, em algumas salas de aula, as primeiras intervenções pensadas e delineadas nos planejamentos, embora ainda de forma não muito sistemática e consistente. Verificamos que, para algumas professoras, esse foi um processo mais fácil, mas que, para outras, era visível a dificuldade de seguir com a lógica do planejado. Observamos também condutas de cooperação entre as professoras, como troca de informações e materiais sobre ações e temas desenvolvidos em comum. Percebia-se uma vibração diferente nos relatos das professoras, resultantes dos efeitos de um trabalho com características de cooperação.

Hoje eu fui à sala da 2ª série ver o trabalho da professora. Nós trocamos algumas idéias que vão me ajudar... os alunos estão gostando muito das atividades do projeto (professora "R").

Constatamos, ainda, na prática dessa ação, uma transformação em pequenos movimentos, ainda sem constância, como percebido ao terminar a execução das ações pedagógicas pensadas no encontro de planejamento.

Falta muito para a conquista da autonomia. Infelizmente, ao esgotar as possibilidades das atividades planejadas, elas retomaram às práticas anteriores. No processo de mudança e transformação de práticas temos que valorizar pequenos avanços e sucessos, de forma que esses ajudem a desenvolver nas professoras uma imagem positiva que permita maior segurança no desenvolvimento de novas práticas até a conquista da autonomia.

Em reunião seguinte de planejamento dos professores com o grupo da pesquisa, fizemos uma carta-convite com o seguinte texto:

Dando continuidade às nossas ações de formação, gostaríamos de convidá-los para o nosso encontro de planejamento a ser realizado no dia 17 de novembro, sexta feira.

Para o bom andamento do planejamento solicitamos de cada professora as seguintes ações:

- *A partir dos interesses e das necessidades demonstradas pelos seus alunos, pense o projeto ou eixo temático que irá desenvolver nesse período.*
- *Visite a biblioteca e procure livros e vídeos que tratem do assunto*
- *Traga para o planejamento os PCN'S ou outros materiais pedagógicos que subsidiem essa ação.*
- *Faça uma seleção de material que julgue necessário para o desenvolvimento das atividades*
- *Selecione livros de literatura infantil a serem trabalhados durante esse período*
- *Visualize como pretende desenvolver e organizar os agrupamentos e o espaço na sala de aula*
- *Traga para o planejamento os materiais pesquisados e a apostila distribuída durante a formação*

Fizemos questão de solicitar essas ações porque, nos planejamentos anteriores, muitas professoras não se preocupavam em levar nenhum material para as reuniões, deixando tudo por nossa conta. Nesse encontro, o diretor teve participação atuante e presente, mostrando envolvimento e preocupação com o curso do planejamento.

Mais uma vez, restam claras a importância e a necessidade de um trabalho liderado, especialmente em um grupo que ainda não consegue desenvolver ações de forma autônoma. Nessa escola, a ausência de uma supervisora pedagógica por um longo tempo, com certeza, trouxe prejuízos incalculáveis para a aprendizagem e o rendimento dos alunos. A acomodação inicial do diretor, também, foi condição agravante pela falta de resoluções para o problema do planejamento na escola, como ele mesmo atesta na fala a seguir:

São várias ações, mas basicamente houve uma questão pessoal, eu menosprezava a questão do planejamento prévio, a questão da sistematização, as ações eu menosprezava eu fazia quando podia e fazia sem sistematização, sem frequência e eu não tinha uma crença de que faz tanta diferença.

Como forma de contribuir para fortalecer o planejamento, o grupo de pesquisa resolveu dedicar parte do tempo dos encontros de sábado para ações de planificação com as professoras. Esse dia já está previsto na carga horária dos professores sendo 20 horas mensais para planejamento, indicados no calendário

elaborado pela Secretaria de Educação, uma vez por mês. Essa busca de sistematização levou-nos a outra ação interessante. Por sugestão do grupo de pesquisa e iniciativa da gestão, foi escolhida uma professora por série para ficar responsável pela organização do planejamento. Essa docente, de preferência, tinha os dois expedientes na escola e fazia a interlocução com o grupo de sua referida série. Podemos dizer que essa metodologia não funcionou a contento, especialmente no ensino fundamental. As séries da educação infantil conseguiram certo êxito especialmente pela participação de uma professora que assumiu o grupo e que tinha boa experiência anterior com planejamento, tendo sido ela, por certo tempo, supervisora pedagógica de uma escola particular.

Essa experiência de planejamento com professores permaneceu até a chegada da nova supervisora que assumiu definitivamente a escola e passou a desenvolver a prática de planejamento tomando as rédeas da organização mensal dos encontros, dando novo impulso ao trabalho pedagógico na escola.

Algumas dificuldades iniciais, porém, foram sentidas por esta profissional até a consolidação da prática do planejamento. Essa era praticamente a primeira vez que ela atuava como supervisora pedagógica de uma escola. Assim, era freqüente a sua busca por informações, livros, materiais que a ajudassem na sua prática. Além disso, depois dos nossos estudos sobre escola inclusiva, ela passou também a se preocupar e entender que seu planejamento deveria contemplar ações que favorecessem o ensino diferenciado. Assim, foi possível presenciar o crescimento dessa profissional, tanto no que diz respeito às ações de planejamento como na apropriação de conceitos relativos à educação inclusiva.

Quanto ao planejamento propriamente dito, inicialmente, ela se reunia com as professoras, por séries, enquanto os alunos permaneciam na biblioteca, na aula de Educação Física ou na sala de Informática. Em razão porém do grande número de turmas referente a cada série, esses dois espaços nem sempre podiam cobrir o atendimento aos alunos que algumas vezes tinham que ser mandados para casa mais cedo. Isso se tornou grave preocupação, visto que não concordávamos de modo algum que o aluno ficasse sem aula. Além disso, se sempre refletimos com a escola sobre a importância do planejamento, não poderíamos situar tal ação em segundo plano. Portanto, discutimos com o diretor e a supervisora da escola a

possibilidade de um novo formato de planejamento, uma vez por mês, aos sábados. Nesse novo formato, a supervisora deveria eleger junto com as professoras um professor líder ou representante de cada série para que ela pudesse planejar durante a semana, individualmente, com esse professor. No sábado, os professores se reuniram em grupo e a supervisora daria apoio a esses grupos, enquanto os professores líderes conduziram as ações de planejamento previamente planejadas com as professoras. Assim foi feito e o resultado foi muito positivo.

Essas mudanças na prática do planejamento são retratadas pela fala da supervisora, ao entender que o planejamento passa a ser uma ação sistematizada: *estamos empenhados em fazer um trabalho de uma forma mais profissional. O planejamento já se apresenta como um processo natural tanto na vida da escola, quanto na vida dos professores.*

As professoras falam da riqueza da troca de experiências com as colegas, de quanto isso possibilita o crescimento tanto profissional como pessoal do grupo, pela possibilidade de estarem mais tempo juntas, ouvindo e valorizando a experiência uma das outras. A esse respeito, o próprio diretor se expressa:

Então houve sim uma quebra de paradigma, uma mudança nas práticas e o interessante é que a socialização das experiências, a partir desse modelo que a supervisora colocou do assistir e deixar-se ser assistido ela vem sendo uma prática natural o professor já senta no intervalo e já socializa, já fala sobre o que aconteceu de bom ou alguma falha que houve e que ela mesmo percebe que aconteceu, no intuito de o outro não cometer o mesmo erro e vice-versa, mas já tem naturalidade nessa socialização das experiências...

O planejamento é talvez a mais importante atividade coletiva desenvolvida sistematicamente numa escola e resulta em colaboração profissional, que é um recurso bastante significativo no planejamento curricular. Esta ação ajuda os professores a ampliar seu potencial intelectual, já que a discussão conjunta com seus colegas é voltada para a busca de resultados e avaliação da prática da sala de aula. Esse tipo de atividade proporcionou um processo maior de interação grupal, tanto no plano emocional quanto intelectual, alargando as oportunidades tanto para os professores quanto para os alunos. Os estudos de Hargreaves, Earl, Moore e

Manning (2002) mostram que em um mundo de padrões de aprendizado sofisticados, o tempo para o planejamento é fundamental, e que os professores podem produzir o próprio tempo para poder trabalhar em grupo de maneira eficaz, resultando em um ensino programado e de alta qualidade.

A esse respeito, Santos (2007) destaca que nas escolas onde há movimento, os professores aprendem uns com os outros e com a interação com a comunidade externa. Nessas escolas, é perceptível a melhoria do ensino, sendo atribuída à responsabilidade e ao empreendimento de todos. Elas se diferenciam em suas especificidades por demonstrarem que as pessoas trabalham juntas, desenvolvem-se profissionalmente e dedicam-se à instituição, revelando mais qualidade e eficácia no trabalho. Em entrevista no grupo focal (B), o diretor atestou a sua mudança pessoal relativamente à valorização do planejamento e sistematização das ações de desenvolvimento pedagógico:

Eu posso destacar ações que eram desenvolvidas na escola de forma aleatória como, por exemplo, a prática pedagógica, ela era executada sem planejamento prévio sistemático, havia muito improviso e agora nós conseguimos desenvolver a cultura de planejamento e estamos fazendo planejamento prévio de forma sistematizada, é um destaque, algo que já tá implementado e funcionando na escola.

Ele pôs a ressaltar o fato de que, com a influência do grupo de pesquisa, esses aspectos se tornaram uma prioridade na organização e gestão da escola. Podemos inferir que essa capacidade de olhar crítico sobre a própria prática foi uma construção gradativa, que o levou a ampliar suas funções de responsabilidade na gestão em relação ao seu envolvimento com as questões pedagógicas. Fullan e Hargreaves (2001) lembram que o papel do diretor não é o de implementar inovações pedagógicas instrucionais para a sala de aula e que, inclusive, existe um limite referente à quantidade de tempo que os diretores podem passar nas salas de aula. Atentam para o objetivo maior da gestão, que é o de transformar a cultura da escola.

Percebemos que, com as ações e reflexões feitas com o grupo de pesquisa, o diretor passou a valorizar bem mais a sistematização das práticas de

planejamento até o ponto em que isso se tornou um exercício apoiado na crença. Ele passou inclusive a ir às salas de aula, acompanhar mais de perto o trabalho do professor, e, principalmente, a entender que as atividades pedagógicas desenvolvidas pelo docente podem ter influência direta no êxito da inclusão, como ressaltou em entrevista:

Eu tinha uma outra compreensão de que bastava o professor estar apto a desempenhar o papel, a ter o apoio necessário em sala de aula que era suficiente para a escola trabalhar no contexto de inclusão. Na verdade eu pensava dessa forma que a responsabilidade estava mais voltada para a habilidade e a competência do professor, apenas do professor mas... (...) Mas hoje a gente já quer saber, por exemplo, eu vou às salas e pergunto: e aí? Como é que tá? Sento, dou sugestões...

(...) Eu acho que com certeza é diferente porque no planejamento da parte pedagógica a gente sempre tem essa visão de inclusão e lembrando sempre que a inclusão não é só de alunos com necessidades especiais mas de todas as crianças, a gente tem um olhar diferente pra todas as crianças (diretor)

Sua fala atesta um fenômeno de internalização e apropriação de uma nova óptica sobre o trabalho, numa perspectiva inclusiva, e sem dúvida, percebe-se a forte influência do grupo de pesquisa na aquisição dessa crença. As mudanças produzidas, entretanto, ainda não deixaram de ser uma novidade para se transformar numa prática habitual na dinâmica da escola.

A equipe da gestão da escola constitui peça-chave no sucesso e no compromisso com o planejamento cooperativo e com a habilidade de envolver e comprometer o corpo docente nas ações de formação na escola, sendo imprescindível continuar caminhando para o estabelecimento das mudanças. A mudança educacional no âmbito administrativo terá mais êxito se estiver vinculada à mudança curricular e à mudança na prática pedagógica, e isso só é possível com a realização de um bom trabalho de planejamento.

5.11 Alunos: prioridade da gestão

Como é notório no Brasil, a maioria dos alunos de escola pública advêm de um meio social e familiar desfavorecido, havendo, para eles, possibilidade real de fracasso escolar. Trata-se de estudantes que, normalmente, provêm de grupos economicamente desfavorecidos, que padecem de exclusão social, residem em áreas de grande pobreza de recursos. Isso sem falar quando esse panorama vem agravado com a condição de deficiência pelo aluno. Na escola pesquisada, essa situação não era diferente. Um aspecto que sempre chamou atenção, no entanto, foi à forma diferenciada como o diretor tratava e atendia a todos os alunos da escola. Durante a nossa permanência na instituição, ficou claro que o aluno constituía o centro das atenções e a prioridade da Direção. As atitudes de acolhimento e reconhecimento contribuíram para reduzir a desvantagem que eles já trazem quando chegam à escola.

O fato mais saliente que podemos destacar nas observações e respostas dadas nos grupos focais é que o desenvolvimento pessoal do aluno ficou diretamente condicionado pelas mudanças nas atitudes dos diversos profissionais da escola, inclusive os funcionários de serviços gerais. O envolvimento de todos foi fundamental para que a escola se tornasse realmente acolhedora e as mudanças acontecessem. As falas do diretor e da supervisora trazem um recorte desse fenômeno:

É notório o crescimento na vida dos alunos tanto com relação ao processo de interação. Eles estão interagindo melhor, aprendendo a ler e a escrever aquilo que não escreviam. Isso só podemos atribuir às reflexões que estão sendo feitas e a aceitação... (...) No início eu deixava os problemas relacionados às crianças com deficiência mais pra o professor, o professor resolver essas questões. Agora eu tenho clareza da importância do meu papel (diretor).

Eu passei a ter um cuidado a partir dessa reflexão eu passei a ter um cuidado diferenciado com as crianças, uma maior preocupação... (...). Eu tenho parâmetro porque eu vim de outra escola pra cá. E eu vejo que assim que chega uma criança aqui, é totalmente diferente das outras, todo mundo da escola se envolve, é a gestão, é a secretaria, são os funcionários da limpeza, da merenda, todo mundo trata a criança, se mobiliza pra acolher a criança. Hoje a gente vê um cuidado que todo mundo tem com essas crianças (supervisora).

Em relação aos professores e funcionários, essa percepção se confirma:

Antes eu brigava muito quando tinha uma situação de conflito entre os alunos, uma briga, uma arenga, até mesmo eu com o próprio aluno. Então, eu me alterava, gritava muito né. Eu já partia: vai ficar aí, sentado! Hoje, eu já tenho outro olhar. Já brigo menos, falo baixo, procurando ver o aluno mais de perto. É muito importante (professora "T").

A gente presta mais atenção quando vai distribuir a merenda, tem cuidado na saída das salas, no recreio. Pensa em coisas que nunca tinha pensado antes...(funcionária dos serviços gerais).

O comprometimento da equipe da gestão com a atenção às crianças contribui para disseminação de um clima favorável em relação ao acolhimento dos alunos. É fato que não podemos generalizar a mudança em relação às crianças com grandes dificuldades ou com deficiências. Podemos dizer, todavia, que percebemos mudanças no olhar de todos (professores, funcionários, técnicos e gestão) em relação às crianças e a implicação da equipe da direção não somente na busca de melhoria nos aspectos administrativos, mas, sobretudo, no acompanhamento pedagógico dessas crianças e dos professores.

Esse apoio às crianças passa pela reflexão do aceite das diferenças, da aprendizagem da convivência com o outro, enfatizada como um dos quatro pilares de aprendizagem no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (DELORS, 2007). A importância desse aspecto é sintetizada no comentário de Hargreaves e Fink (2007:41):

Aprender a conviver exige que os estudantes e os outros desenvolvam a compreensão de respeito por e engajamento com culturas e valores espirituais de outras pessoas. Exige empatia para com os pontos de vista dos outros, compreensão da diversidade e das similaridades entre as pessoas, apreciação da interdependência e a habilidade de se engajar em diálogos e debates com o objetivo de aprimorar relacionamentos, de cooperar com os outros e de reduzir a violência e o conflito. Aprender a conviver é um elemento essencial do aprendizado amplo e profundo em um mundo cada vez mais multicultural, onde milhares de famílias e crianças ficam atoladas em décadas ou até em séculos de ódio racial, fanatismo religioso ou controle totalitário.

É papel da escola ajudar a desenvolver práticas educativas que articulem a aceitação do outro, combatendo a intolerância, o preconceito, a homofobia e outras formas de discriminação. A presença do aluno com deficiência favorece a abordagem desses temas na escola, num contexto de significação positiva.

Outro ponto importante a ser mencionado na constituição da escola inclusiva diz respeito às ações de apoio emocional aos alunos. Embora essas ações não fossem a tônica de todos os professores, podemos dizer que a equipe da gestão, especialmente na figura do diretor, sempre passou respeito e segurança a todos os alunos que o procuravam em busca de conforto, apoio ou para ajuda nas resoluções de conflitos e problemas cotidianos, especialmente aqueles que tinham relação com os professores ou com os próprios alunos entre si. Um exemplo disso foi um fato que aconteceu com uma professora que pôs um aluno, considerado “especial”, para fora de sala por ele apresentar problemas de comportamento. O aluno entrou na sala da Direção e diz que não volta porque a tia me mandou sair. Ele diz: *you precisa estar na sala senão como é que vai aprender*. O aluno retruca e diz *a tia é muito chata, ela é chata, ela não gosta da gente, ela briga com a gente sem nenhum motivo, parece que não agüenta a gente*. Ele escuta o aluno, conversa com ele e comenta em relação à professora: *tá vendo, isso é todo dia, o que fazer com esses problemas, é todo dia*. O aluno ficou na sala da Direção enquanto ele foi conversar com a professora, que sempre tinha esse posicionamento de expulsar os alunos de sala. Falou que ela teria que ter outras atitudes com as crianças e que não concordava com essas ações, dentre outros questionamentos. Em conversa reservada, destacou a dificuldade com essa professora e que iria devolvê-la para a SER, que já tinha elementos suficientes, tinha tentado tudo com ela e não havia resultado. Aliás, ele disse estar pensando em fazer isso com quatro professoras em situações parecidas e que, de certa forma isso era um problema grave para a escola, pois ele corria o risco de ficar sem professores, já que existe uma carência grande na rede, mas ponderou que não tinha alternativa. E diz: *o caso dessa professora é de exclusão mesmo. Ela não aceita as crianças, ela exclui e não quer nem saber*.

Durante o nosso contato com o diretor, ficou evidente serem características suas o tratamento carinhoso e aberto, a facilidade para o diálogo transparente, a comunicação direta, a compreensão, a capacidade de escutar e o respeito pelos alunos. Parecia uma relação pessoal, entre iguais. Os alunos o chamavam pelo nome ou simplesmente de “diretor, diretor”. Há um tom de confiança e liberdade nesse tratamento ao ponto de até as crianças menores o procurarem simplesmente para ouvir uma palavra de atenção sua. Esse comportamento podia ser observado com qualquer aluno, sejam eles meninos-problema, meninas mais dóceis ou crianças que chegam chorando, gritando, irritadas, caladas, de qualquer maneira. Elas sempre encontram nele uma palavra de apoio, um abrigo, um conforto qualquer. O mesmo acontecia com os pais e familiares¹⁴ dos alunos que o procuravam para resolver os conflitos ou queixas dos professores em relação aos seus filhos, a atenção e acolhimento era sempre a mesmo. É necessário destacar que esses atributos são fundamentais para quem está na frente da gestão de uma escola que se pretende inclusiva.

Essas qualidades se mostravam surpreendentemente mais fluentes e visíveis com os estudantes do que com os próprios professores e funcionários, embora com esses dois últimos se destacasse a busca do diretor pela troca de idéias, a negociação, a não imposição e a participação nas tomadas de decisões. Essas ações se tornaram mais evidentes, em especial, no último ano da pesquisa.

Em uma das reuniões coletivas de sábado, o diretor fez a abertura com uma rápida reflexão sobre a escola e disse que *a escola já conseguiu resgatar muitos valores, mas ainda precisamos conseguir muito mais, chamar as famílias para o dialogo. O horário já melhorou, deixou de ser regra 07h15min e passou a ser exceção, sobre os abusos dos atrasos cometidos por alguns professores e disse ainda não admito mais nenhum tipo de agressão às crianças, é preciso ter muito cuidado com as palavras dirigidas às crianças. Elas merecem todo o nosso respeito.* Nesse dia, sentíamos aprovação no olhar da maioria das professoras em relação à fala do diretor. De fato, algumas delas extrapolavam no tratamento às vezes

¹⁴ Em relação aos pais e familiares dos alunos, gostaríamos de destacar que embora tivéssemos observado e participado de algumas situações com esse segmento, optamos por não tornar objeto de análise à relação da gestão com as famílias, até porque esse segmento, por uma limitação do grupo de pesquisa – GAD – não se constituiu eixo de análise da pesquisa e nem do presente trabalho.

grosseiro, às vezes desrespeitoso com alunos considerados problemas. Elas não diferenciavam entre a necessidade de impor limites com ações de quase agressão com esses alunos; ou então situações explícitas de rejeição, como demonstra a fala da professora “O” a seguir, quando perguntada no início do ano letivo, se estava com alguma criança com deficiência. Ela respondeu: *graças a Deus que esse ano eu escapei*. Com essa fala, percebemos que nem todas as professoras incorporaram o espírito da inclusão.

Outro aluno, muito conhecido na escola pelo seu tipo físico atípico, grande e desajeitado, e pelas suas características de deficiência mental, dificuldades de fala e de relacionamento, chega à sala da Direção, esbaforido, vindo de uma briga no recreio com outros alunos, e o diretor tem uma conversa segura com ele. Ele joga papel no lixo e o diretor o senta e começa a orientá-lo sobre como proceder. A sua forma de interceder e falar com o aluno o vai deixando visivelmente mais calmo até o ponto em que ele readquire condições de voltar para a sala de aula. Cenas como essa foi presenciada por diversas vezes durante a nossa permanência na escola.

O diretor demonstra real preocupação com o bem-estar e a melhoria de todas as crianças. Suas ações individuais atendem bem aos princípios de uma escola inclusiva. Talvez o aspecto que mais o incomode na escola seja perceber o descaso ou algum tipo de desatenção dos funcionários ou professores em relação aos alunos. Isso é um aspecto muito positivo em se tratando de inclusão. Por outro lado, ele ainda demonstra dificuldades na condução de ações que contemplem todo grupo de alunos. É fato que os alunos merecem todas as oportunidades de aprendizagem, e isso é uma tarefa dos gestores, organizar essas oportunidades, utilizando as pessoas, o tempo e o espaço, da maneira mais vantajosa possível. Quando se trata de ações mais amplas ou coletivas que envolviam a participação de todos os alunos e professores, como a condução de ações de caráter pedagógico ou relacional, ou mesmo a organização de uma festa para as crianças, ele demonstrava dificuldades de gerenciamento. Assim, a supervisora ou a orientadora educacional tomavam a frente na condução dessas ações.

Nas nossas observações, percebemos que, conquanto toda essa atenção dispensada ao aluno seja real, é necessária uma maior ênfase em ações de apoio,

de caráter pedagógico, pois a escola em foco apresenta índices de aprendizagem muito distantes do satisfatório. Embora isso incomode o gestor, nas suas falas e até nas suas ações, entendemos que as medidas de atenção à aprendizagem ainda deixam a desejar. Talvez a gestão tente suprir com atenção especial as carências e dificuldades dos alunos, mas ainda são poucos os momentos em que chegou a abordar as questões de sua estruturação interna, a organização dos conteúdos de ensino adotados pelos professores ou os métodos e as técnicas mais adequados para se alcançar melhor aprendizagem. Podemos tomar como exemplo, o pouco uso dos recursos didáticos de que a escola dispõe e que deixam de ser devidamente aproveitados na prática pedagógica cotidiana. Tem-se a impressão de que o não emprego desses recursos pode ser atribuído ao fato de que seu uso implica aumento de trabalho e o professor não dispõe de tempo para isso. Essas questões poderiam ser mais enfaticamente discutidas com a supervisora e com o grupo de professoras.

Outro aspecto observado relativo à atenção aos alunos diz respeito à concepção que alguns professores têm em relação às crianças consideradas problemas. Essas eram vistas como alvo de muitas limitações sociais, pessoais e familiares e usualmente reside nessas questões a justificativa para a não-aprendizagem ou para os problemas de comportamento. Durante a nossa pesquisa, nunca presenciamos o diretor se valer desses argumentos para classificar ou rotular um aluno ou usar essas condições para livrar a instituição da tarefa de buscar os meios adequados ao atendimento que deve ser feito pela escola. De certa forma, ele rompe com a cultura que inculpa o aluno pelo seu insucesso, pela sua não-aprendizagem. Em vez disso, ele busca implementar uma cultura de acolhimento e resolução, pelo menos no nível individual, dos problemas de cada um dos alunos.

É importante destacar o fato de que a inclusão não é privilégio só de ações de acolhimento. Uma escola tradicional pode ser acolhedora e não ser inclusiva. O que faz a diferença é o posicionamento claro da gestão da escola por todas as crianças com ou sem deficiência. A Direção deve desenvolver uma reflexão permanente sobre a aceitação da diversidade como um bem humano e um valor pedagógico. O diretor deve ser portador e disseminador dos valores da

inclusão, atendendo a todos os cantos da escola, desenvolvendo uma relação física e emocional com toda a escola.

Podemos dizer que, apesar dos limites existentes, o diretor da escola em foco assumiu esse compromisso, desencadeando ação e reflexão sobre os valores e práticas de uma escola verdadeiramente inclusiva.

No próximo item, apresentaremos a escala de competências de gestão, para verificar através de uma análise geral, como se deu durante os dois últimos anos, a evolução das competências da gestão em relação a efetivação da inclusão.

5.12. As competências da gestão para a inclusão: uma visão partilhada

Neste item procedemos a análise dos resultados da Escala de Competências da Gestão, instrumento aplicado em dois momentos da pesquisa: em dezembro de 2006 e dezembro de 2007. Os resultados deste instrumento deverão contribuir para a percepção do quanto o posicionamento e o investimento da gestão permitiram a realização das reflexões dos itens anteriores. As três dimensões apresentadas na escala (*organizar e dinamizar situações administrativas, organizar e dinamizar o ensino e a aprendizagem e facilitar a comunicação e interação e a relação entre os grupos*) permitem, de maneira privilegiada, destacar o papel importante da equipe de gestão, a partir dos resultados da autoavaliação, na adesão à idéia da inclusão na escola. Aqui, a análise do avaliador, enquanto empreendedor da pesquisa de campo, representa a visão da inclusão numa dimensão mais teórica, tendo em vista a evidenciação dos problemas neste âmbito. É interessante destacar, antes da análise detalhada apresentada a seguir, o quanto a avaliação dos gestores e do avaliador ilustra as tensões e os desafios a serem afrontados para atingir de fato a meta de uma escola inclusiva. Portanto, a partir dos itens da pesquisa e das pontuações a eles atribuídas, torna-se possível a descrição destas tensões e destes desafios. Apresentaremos a partir de agora, os resultados encontrados, detalhando cada instância de avaliação nos anos de 2006 e 2007, fazendo comparações entre esses resultados, apresentando médias aritméticas simples como medidas de

tendência central, apoiadas nos valores de desvio padrão, de modo que possam informar a realidade interna dos dados. Os itens, com os seus respectivos valores atribuídos em quatro avaliações, foram colocados em ordem crescente, de modo que seja possível perceber uma hierarquia de deficiências e prioridades inerentes ao processo de inclusão. Por outro lado, fez-se também uma análise numérica das diferenças entre a autoavaliação dos gestores nos anos de 2006 e 2007, bem como uma comparação entre estas autoavaliações e as avaliações externas. Para tanto, são apresentados percentuais de decréscimo entre os valores atribuídos pelos próprios gestores e os valores que traduzem a opinião do pesquisador. Por fim, um conjunto de gráficos e tabelas ficam com a incumbência de permitir uma análise mais expressa dos dados.

5.12.1 Análise do Primeiro Conjunto de Itens e Valores Atribuídos

Dimensão: Organizar e Dinamizar Situações Administrativas.

Instância de Avaliação	Gestores 2006	Avaliador 2006	Gestores 2007	Avaliador 2007
Intervalos	1 – 4	1 – 4	1 – 4	1 – 4
1. A escola apresenta políticas de inclusão	1,5	1,5	4	3,5
2. A escola está aberta a todos os alunos da sua comunidade	2,5	2,5	4	3,5
3. A gestão conhece e aproveita dos recursos da comunidade para o apoio à inclusão	2,5	2	3	2,5
4. A gestão encoraja e se implica em projetos, programas ou ações que favoreçam o trabalho docente com base na cooperação e no respeito mútuo entre os professores.	3	1,5	3,5	3
5. A escola desenvolve ações concretas para que suas instalações sejam acessíveis para todos	2	2	3,5	2,5
6. A gestão está baseada na participação dos vários setores da comunidade escolar no processo de tomada de decisões	3	1,5	3,5	2
7. A escola se mobiliza em busca de recursos adicionais para apoiar a aprendizagem e a participação de todos os alunos	2,5	2	4	2,5
8. Existem ajudas para acolher e apoiar qualquer profissional novo que chega a escola.	3	1,5	3	3
9. A direção da escola promove ações e programas de formação profissional dos professores para que eles adotem a diversidade como um princípio pedagógico.	3	1	3,5	2,5
10. A direção da escola implica a todos na definição de prioridades financeiras	2,5	2	3,5	2,5
11. A direção da escola implica a todos nas ações do projeto político pedagógico da escola.	1,5	1,5	3,5	3
12. Os professores substitutos e temporários são envolvidos ativamente na vida da escola.	2	1,5	3,5	3
13. A direção da escola aproveita plenamente as experiências e capacidades específicas do pessoal da escola	2	1,5	4	2,5
14. A direção da escola organiza os grupos de aprendizagem de forma que todos os alunos se sintam valorizados	2,5	1	3	2
15. Os recursos da escola são distribuídos de forma a apoiar a inclusão	2	1,5	4	3
Média Aritmética Simples dos Valores Atribuídos	2,37	1,63	3,57	2,73
Desvio Padrão	0,52	0,40	0,37	0,46

I. Apresentação dos Resultados da Auto-Avaliação dos Gestores em 2006.

(Dimensão: Organizar e Dinamizar Situações Administrativas)

Os itens com menor pontuação, de acordo com a primeira avaliação dos gestores, em 2006, são os **itens 11 e 1**, que sondam o envolvimento de todos nas ações do projeto político pedagógico da escola e a presença de políticas de inclusão na escola. Nestes dois itens, observou-se um escore 1½. O escore 2, por sua vez, foi atribuído pelos gestores aos **itens 5, 12, 13 e 15**, que investigam se a escola desenvolve ações concretas para que suas instalações sejam acessíveis a todos, e se a direção aproveita plenamente as experiências e capacidades específicas do pessoal da escola, com o envolvimento ativo extensivo aos professores substitutos e temporários. Também recebeu escore 2 a análise do fato da escola distribuir seus recursos de forma a apoiar a inclusão. Os **itens 2, 3, 7, 10 e 14** foram avaliados com o escore 2½, e refletem o grau de abertura da escola aos alunos da comunidade, o conhecimento e aproveitamento dos recursos da comunidade para o apoio à inclusão, a mobilização na busca de recursos adicionais para o apoio à aprendizagem e participação dos alunos, a implicação de todos na definição das prioridades financeiras e a organização de grupos de aprendizagem, de forma que todos os alunos se sintam valorizados. Por fim, receberam escore 3 os **itens 4, 6, 8 e 9**, que tratam do encorajamento em projetos, programas ou ações que favoreçam o trabalho docente com base na cooperação e no respeito mútuo entre os professores, uma gestão baseada na participação dos vários setores da comunidade escolar no processo de tomada de decisões, a presença de ajudas para acolher e apoiar qualquer profissional novo que chega a escola, e ainda a promoção, por parte da gestão, de ações e programas de formação profissional dos professores para que estes adotem a diversidade como um princípio pedagógico. Nenhum item recebeu uma autoavaliação de valor 1, e nenhum item alcançou o escore máximo, de valor 4. Em média, os gestores atribuíram à sua capacidade de organizar e dinamizar situações administrativas um escore médio de **2,37** com desvio-padrão **0,52**. Deste modo, a grande maioria dos valores concentra-se entre **1,85 e 2,88**. Trazendo-se, pois, estes valores para as quantificações próprias da escala utilizada, vê-se que os gestores avaliam a si mesmos entre os valores **2 e 3**.

II. Apresentação dos Resultados da Avaliação Externa em 2006.

(Dimensão: Organizar e Dinamizar Situações Administrativas)

Antes de estabelecer-se uma comparação entre a primeira auto-avaliação dos gestores e a primeira avaliação da pesquisadora, será feita, a seguir, uma descrição dos resultados obtidos pela pesquisadora. Para nós, os itens de menor escore foram os **itens 9 e 14**, que receberam pontuação **1**. Estes itens, pois, dizem respeito à avaliação da promoção de ações e programas de formação profissional dos professores para que eles adotem a diversidade como princípio pedagógico, bem como à organização de grupos de aprendizagem, tendo em vista o sentimento de valorização por parte dos alunos. Dando seqüência à avaliação, observou-se o escore **1½** para os **itens 1, 4, 6, 8, 11, 12, 13 e 15**. Em síntese, estes itens contemplam aspectos como o envolvimento de todos nas ações do projeto político pedagógico, acolhida e apoio a novos profissionais que chegam à escola, previsões orçamentárias da escola para gastos voltados para a inclusão, aproveitamento das experiências e capacidades específicas do pessoal da escola, busca de envolvimento ativo dos professores substitutos e temporários na vida da escola e, por fim, a presença, na escola, de políticas de inclusão. Depois, observando a ordem crescente, receberam escore de valor **2** os **itens 3, 5, 7 e 10**. Estes itens, em seus conteúdos, contemplam aspectos relacionados ao aproveitamento de recursos da comunidade para o apoio à inclusão, o envolvimento de toda a comunidade escolar na definição das prioridades financeiras, o desenvolvimento de ações concretas para que as instalações sejam acessíveis a todos e, por fim, a busca de recursos adicionais para o apoio à aprendizagem e à participação de todos os alunos. Somente o **item 2**, que trata da avaliação do grau de abertura da comunidade a todos os alunos, recebeu, por parte do pesquisador, o escore **2½**. Este valor, por sua vez, foi o máximo atribuído na presente instância. O escore médio, portanto, ficou em um valor de **1,63** com desvio padrão **0,40**. Isto significa que a média está polarizada entre escores de valor **1,23** e **2,03**. Considerando as quantificações específicas da escala utilizada, podemos afirmar que a pesquisadora situou a organização e dinamização de situações administrativas entre os valores **1** e **2**.

III. Análise da Discrepância entre a Autoavaliação dos Gestores/Avaliação Externa em 2006

(Dimensão: Organizar e Dinamizar Situações Administrativas)

Comparando os resultados do primeiro momento de auto-avaliação e avaliação do pesquisador, que teve lugar no ano de 2006, vemos que os gestores e o avaliador externo, a princípio, concordam entre si em 4 itens, a saber: **1, 11, 5 e 2**. Os **itens 1 e 11**, que tratam da presença de políticas de inclusão e do envolvimento de todos nas ações do projeto político pedagógico da escola, receberam, pois, o escore **1½**. O **item 5**, que trata do desenvolvimento de ações concretas para que as instalações sejam acessíveis a todos, recebeu, dos gestores e do pesquisador, a pontuação **2** da escala. O último item onde se observou discrepância zero nas duas avaliações foi o **item 2**, que contempla a abertura da escola para todos os alunos da comunidade. Para este item, o escore atribuído foi **2½**. Nenhum dos escores atribuídos pelo pesquisador em algum dos itens ultrapassou o valor atribuído pelos gestores na auto-avaliação. Os decréscimos percentuais entre as avaliações dos gestores e as auto-avaliações variam entre 20 e 66,7%. O maior decréscimo é observado no **item 9**, que trata da promoção de ações e programas de formação profissional dos professores para que eles adotem a diversidade como um princípio pedagógico. Neste item específico, o valor do escore dos gestores teria que sofrer um decréscimo de **66,7%** para igualar-se ao valor do escore atribuído pelo pesquisador. Abaixo, apresentamos uma distribuição de freqüências envolvendo os itens e os seus respectivos decréscimos percentuais de uma avaliação para a outra. Além do item 9, citado anteriormente, são observadas discrepâncias consideráveis entre as duas avaliações (gestores/pesquisador) nos **itens 4, 6, 8 e 14**, os quais sofrem um decréscimo de 50%. Estes itens dizem respeito ao esforço da gestão em torno de um trabalho cooperativo entre os professores, a abertura para o envolvimento da comunidade escolar no processo decisório, a acolhida e apoio aos professores novatos e, por último, a organização de grupos de aprendizagem de forma que todos os alunos se sintam valorizados.

Tabela 1 Discrepância de Resultados entre as Instâncias de Avaliação no ano de 2006

Dimensão: Organizar e Dinamizar Situações Administrativas

Itens	Escore da Autoavaliação	Escore da Avaliação Externa	Decréscimo Percentual	Frequência
1 e 11	1,5	1,5	0,0%	2
5	2	2	0,0%	1
2	2,5	2,5	0,0%	1
3, 7 e 10	2,5	2	20,0%	3
12, 13 e 15	2	1,5	25,0%	3
4, 6 e 8	3	1,5	50,0%	3
14	2,5	1	60,0%	1
9	3	1	66,7%	1

IV. Apresentação dos Resultados da Autoavaliação dos Gestores em 2007.

(Dimensão: Organizar e Dinamizar Situações Administrativas)

Trataremos, agora, da análise dos dados coletados no ano de 2007, um ano depois da primeira auto-avaliação dos gestores. Enquanto na auto-avaliação de 2006, o menor valor encontrado foi de 1,5 pontos na escala, na segunda auto-avaliação o menor valor passa a ser **3**, atribuído aos **itens 3, 8 e 14**, que dizem respeito ao aproveitamento dos recursos da comunidade para o apoio à inclusão, ao processo de acolhida e apoio a profissionais recém-chegados na escola e organização de grupos de aprendizagem, de forma que todos os alunos se sintam valorizados. Logo em seguida, surgem os **itens 4, 5, 6, 9, 10, 11 e 12**, que receberam uma pontuação **3,5**. Estes itens contemplam aspectos como a efetivação de ações ou projetos que favoreçam a cooperação e o respeito mútuo entre os professores, acessibilidade das instalações, formação profissional para a adoção da diversidade como princípio pedagógico, participação da comunidade escolar na definição das prioridades financeiras e na realização das ações previstas no projeto político pedagógico, incluindo-se neste processo os professores temporários. Por fim, com o escore máximo, ou seja, a atribuição do valor **4**, ficaram os **itens 1, 2, 13, 7 e 15**, que se referem à presença de políticas de inclusão, abertura da escola a todos os alunos da comunidade, a mobilização em busca de recursos adicionais para o apoio à aprendizagem, a utilização das experiências e capacidades específicas do pessoal da escola e, por último, uma forma de distribuição dos

recursos financeiros que contemple o processo de inclusão. O valor médio dos escores atribuídos é de **3,57** com desvio padrão **0,37**. Com isto, podemos afirmar que a maioria dos valores observados concentra-se no intervalo de **3,2** a **3,9**. Portanto, fazendo-se uma aproximação com os valores da escala, podemos afirmar que os gestores passaram a perceber a organização e dinamização das situações administrativas com valores **3** e **4**, predominantemente.

V. Apresentação dos Resultados da Avaliação Externa em 2007.

(Dimensão Organizar e Dinamizar Situações Administrativas)

Para a pesquisadora, os **itens 6 e 14** apresentaram escore **2**, ou seja, ainda não se observa na escola fatos e dados que indiquem uma gestão baseada na participação de todos os setores da comunidade escolar, e a escola não consegue, ainda, realizar uma boa organização de grupos de aprendizagem, de forma que todos os alunos se sintam valorizados. Os **itens 3, 5, 7, 9, 10 e 13**, por sua vez, recebem um pequeno acréscimo no valor recebido, e figuram com o escore **2½**. Portanto, indica-se nesta avaliação que o núcleo gestor ainda precisa alcançar melhorias em campos como o aproveitamento dos recursos da comunidade para o apoio à inclusão, a melhoria das instalações no tocante ao acesso universal, a mobilização pela busca de recursos adicionais para apoiar a aprendizagem e a participação de todos os alunos, a implementação de programas de formação que adotem a diversidade como um princípio pedagógico, o envolvimento de todos na gestão financeira e o aproveitamento de experiências e capacidades específicas do pessoal da escola. Os demais itens receberam uma melhor apreciação, ficando os **itens 4, 11, 12 e 15** com valor **3**, e os **itens 1 e 2** com valor **3,5**. Com isto, há uma percepção bem favorável da pesquisadora quando se trata de áreas como o avanço no incentivo a projetos que favoreçam a cooperação e o respeito mútuo, um maior envolvimento no projeto político pedagógico, o envolvimento concreto dos professores temporários e uma contemplação mais significativa de recursos para o apoio à inclusão. Quanto aos itens **1 e 2**, que receberam o escore máximo, conforme já citamos antes, tratam da abertura da comunidade para a participação de todos, e por fim, a presença de políticas de inclusão. Em média, temos aqui um escore **2,73** com desvio padrão **0,46**. Portanto, os escores concentram-se entre os valores **2,3** e **3,2**. Traduzindo-se este resultado para os valores da escala, podemos dizer que a

avaliação externa situou a organização e dinamização das situações administrativas entre os valores **2** e **3**.

VI. Análise da Discrepância entre a

Autoavaliação dos Gestores/Avaliação Externa em 2007

(Dimensão: Organizar e Dinamizar Situações Administrativas)

Na comparação entre escores das avaliações finais, em 2007, somente o **item 8** apresenta um mesmo valor para os gestores e para o avaliador externo. Este item refere-se à acolhida de novos profissionais que chegam à escola, e recebeu um valor **3**. As maiores divergências dizem respeito aos **itens 14, 7, 13, e 6**, todos eles com um decréscimo percentual acima de **30%**, sendo que o item 6 é o de maior valor, alcançando quase **43%** de decréscimo entre o valor da autoavaliação dos gestores e o valor imputado pela pesquisadora. Os **itens 14, 7 e 13** referem-se à organização de grupos de aprendizagem de forma que todos os alunos se sintam valorizados, à mobilização em busca de recursos adicionais para apoio à aprendizagem e ainda o aproveitamento pleno de experiências e capacidades específicas do pessoal da escola. Logo abaixo, temos uma distribuição de freqüências envolvendo os itens, seus escores e os seus respectivos decréscimos percentuais de uma avaliação para a outra bem como um conjunto de gráficos como síntese das análises.

Tabela 2 Discrepância de Resultados entre as Instâncias de Avaliação no ano de 2007

Dimensão: Organizar e Dinamizar Situações Administrativas

Itens	Escore da Autoavaliação	Escore da Avaliação Externa	Decréscimo Percentual	Freqüência
8	3	3	0,0%	1
1 e 2	4	3,5	12,5%	2
4, 11 e 12	3,5	3	14,3%	3
3	3	2,5	16,7%	1
15	4	3	25,0%	1
5, 9 e 10	3,5	2,5	28,6%	3
14	3	2	33,3%	1
7 e 13	4	2,5	37,5%	2
6	3,5	2	42,9%	1

Gráfico 1 Evolução da Autoavaliação dos Gestores 2006-2007

Dimensão: Organizar e Dinamizar Situações Administrativas

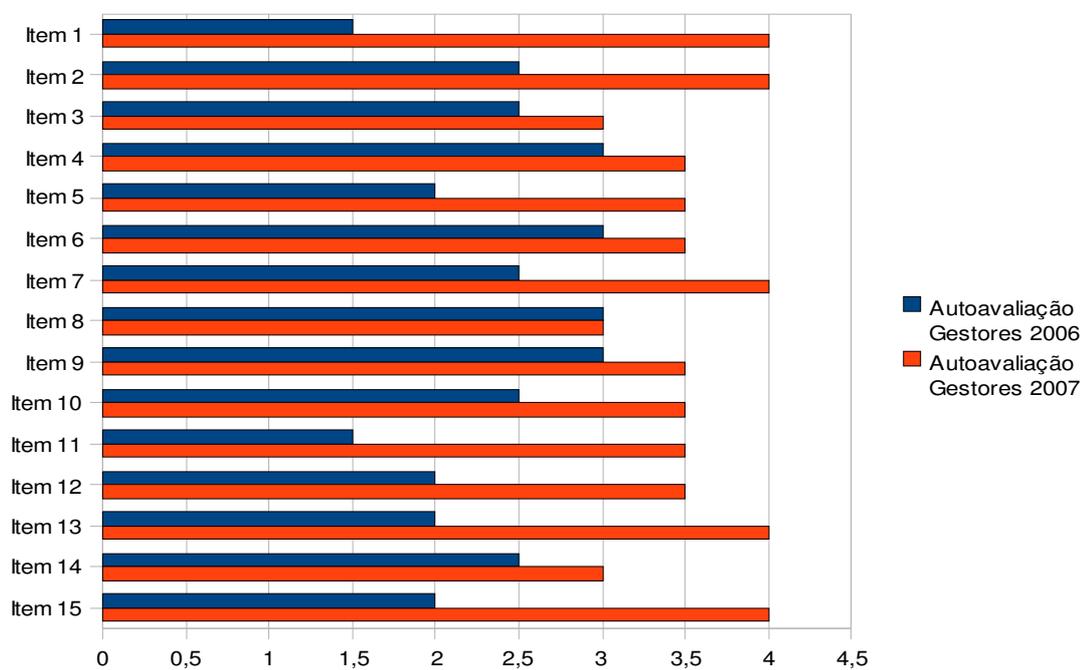


Gráfico 2 Evolução da Avaliação Externa 2006-2007

Dimensão: Organizar e Dinamizar Situações Administrativas

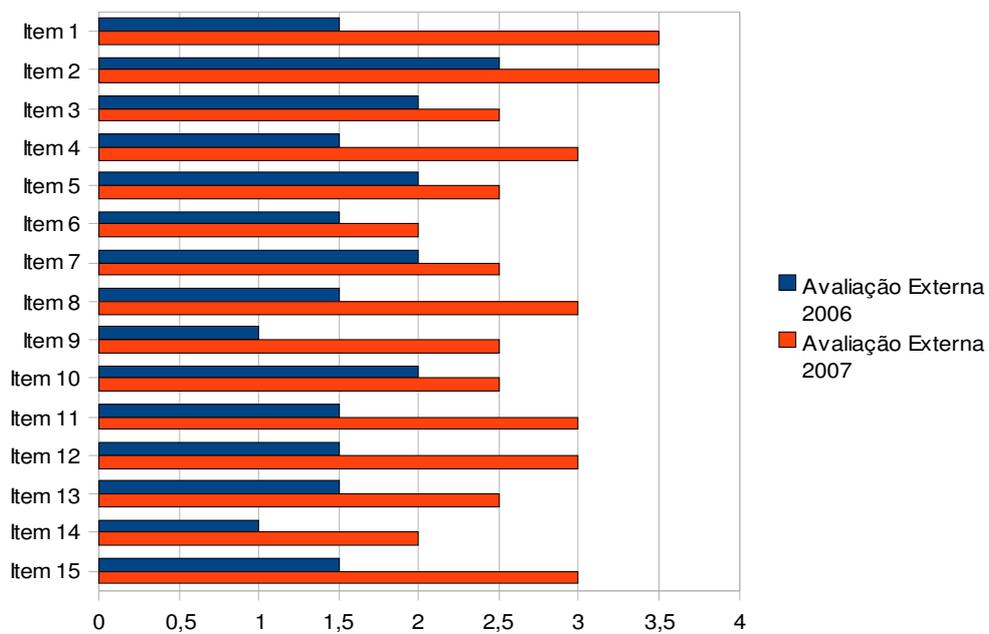


Gráfico 3 Comparação entre Autoavaliação dos Gestores e Avaliação Externa 2006

Dimensão: Organizar e Dinamizar Situações Administrativas

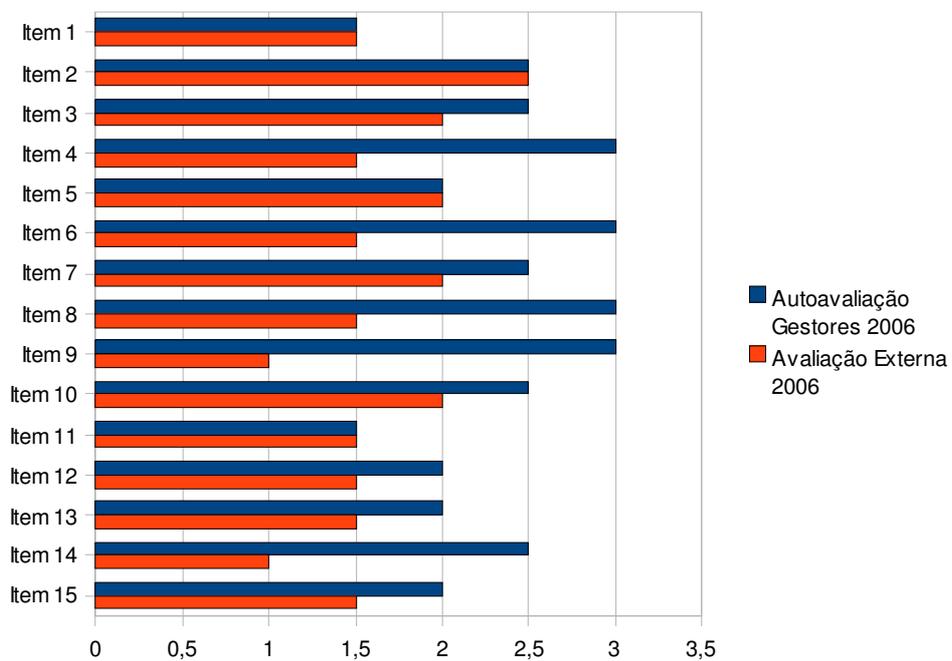
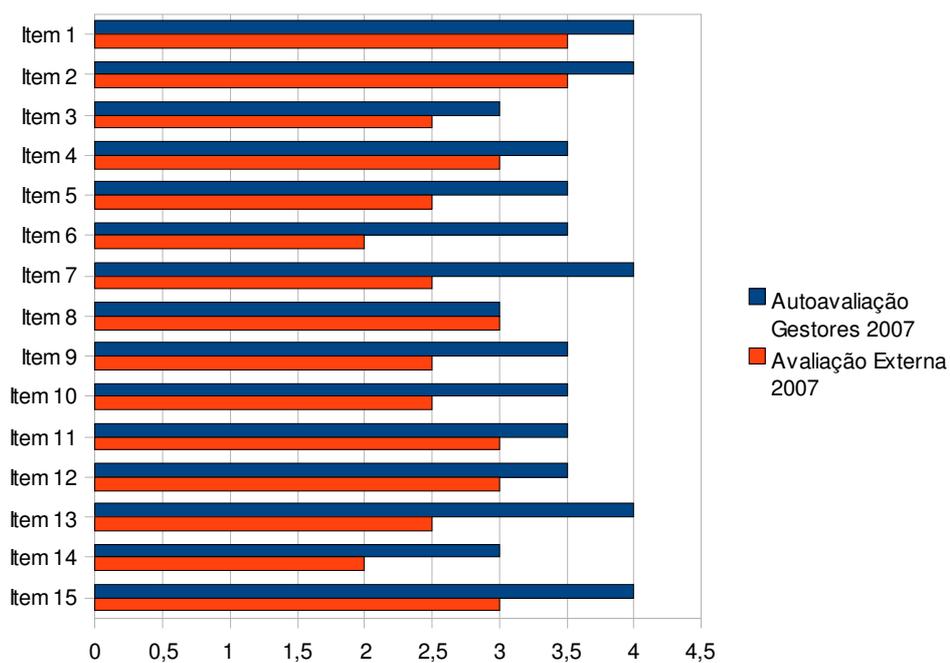


Gráfico 4 Comparação entre Autoavaliação dos Gestores e Avaliação Externa 2007

Dimensão: Organizar e Dinamizar Situações Administrativas



VII. Considerações Complementares

Dimensão: Organizar e Dinamizar Situações Administrativas

Tanto na avaliação dos gestores como na avaliação do pesquisador, houve, de um ano para outro, uma evolução quantitativa. Nos **itens 1 e 2**, que tratam das políticas de inclusão, destacamos uma coerência entre a avaliação dos gestores e da pesquisadora. Ambos consideraram que houve uma mudança significativa em relação às políticas de inclusão. Em termos de percentual de notas, os dois primeiros itens foram os mais significativos se comparados com os demais. Esse resultado nos leva a dizer que houve uma internalização significativa da filosofia da inclusão por parte dos gestores. A pesquisadora também percebeu e seguiu este raciocínio. De um modo geral, podemos considerar como negativos os resultados iniciais, em 2006, do comportamento da gestão. As médias finais tanto dos gestores como da avaliadora apontam para índices considerados insuficientes em termos de qualidade. Com exceção do item 6, que faz referência à comunidade, em todos os outros itens houve avanço na avaliação de um ano para o outro. Na maioria dos itens, a avaliação dos diretores é mais generosa que a da pesquisadora. Isso tem um sentido lógico já que eles mantêm uma relação maior de proximidade com a comunidade enquanto que o grupo de pesquisa - GAD - não se debruçou sobre o aspecto da comunidade no acompanhamento à escola. Assim, passado um ano, a avaliação do pesquisador se mantém inalterada nesse item. Nos **itens 7, 13, e 15**, em 2007, os gestores também se auto-avaliaram com a nota máxima. Dois desses itens dizem respeito à distribuição dos recursos, ou seja, pela percepção da gestão, os recursos da escola passaram a ser valorizados e implicados de forma a atender a inclusão. Interessante perceber que no **item 10**, relativo à socialização da distribuição dos recursos, a avaliação da pesquisadora não se altera enquanto que a dos gestores cresce 1 ponto percentual de um ano para o outro. No **item 14**, a avaliação da pesquisadora também não foi significativa, enquanto que os gestores nesse item demonstram uma percepção positiva de seu trabalho. No **item 9** houve uma boa evolução na avaliação da pesquisadora, percentualmente maior do que a evolução dos próprios gestores. Nos demais itens, percebemos, de um modo geral, uma mudança crescente por parte dos gestores, sem desmerecer a avaliação da pesquisadora, que também se apresenta de forma progressiva.

Um aspecto percebido é que em nenhum dos itens, em 2006 ou em 2007, a avaliação externa deu uma apreciação de 4, tendo sido a nota máxima $3\frac{1}{2}$ em relação às políticas de inclusão e abertura da escola a todos os alunos da comunidade. Podemos perceber em relação a essa avaliação que a pesquisadora fica na dúvida quanto aos meios mobilizados pelos gestores para a inclusão. Chama a atenção o fato da pesquisadora não ter atribuído nenhuma nota **4**, provavelmente pelo seu maior distanciamento crítico. Em relação ao resultado final, podemos dizer que a apreciação e evolução dos gestores é um pouco maior do que a apreciação dos trabalhos deles por parte da pesquisadora, seguindo a tendência demonstrada em todos os itens. Isso é compreensivo, pois, é natural que a pesquisadora apresente um olhar mais crítico nessa avaliação devido a bagagem teórica e pela posição de distanciamento seguindo um princípio da pesquisa que necessita de certa separação para uma avaliação e posicionamento mais crítico. Fica claro que, do ponto de vista dos princípios da inclusão, podemos dizer que no Brasil a filosofia é uma coisa bem instalada. A dificuldade é percebida e demonstrada em relação aos meios, estratégias e recursos para atenderem as exigências das políticas inclusivas. As boas notas atribuídas na auto-avaliação podem demonstrar um crescente envolvimento dos gestores com a problemática. Isso não impede de dizer que aconteceu uma evolução substancial embora não fosse tão grande como esperada na ambição inicial da pesquisadora. Esse aspecto é compreensivo dentro de um processo inovador de mudanças.

5.12.2 Análise do Segundo Conjunto de Itens e Valores Atribuídos

Dimensão: Organizar e dinamizar o ensino e a aprendizagem

Instância de Avaliação	Gestores 2006	Avaliadores 2006	Gestores 2007	Avaliadores 2007
Organizar e dinamizar o ensino e a aprendizagem	1 – 4	1 – 4	1 – 4	1 – 4
1. A direção mostra altas expectativas e motivação em relação à aprendizagem de todos os alunos	2,5	2	4	3,5
2. A direção da escola promove atividades de planejamento voltadas para responderem à diversidade existente entre os alunos.	2,5	1	3,5	2,5
3. A direção da escola incentiva práticas de avaliação e de apoio pedagógico, integradas dentro de uma política geral da escola sobre a inclusão.	1,5	1,5	4	2,5
4. A direção da escola direciona práticas de avaliação para o desenvolvimento da aprendizagem, respeitando as diferenças existentes entre os alunos.	2	1	4	2
5. A direção da escola desenvolve ações e projetos voltados para a melhoria da aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem	2	1,5	4	2
6. A direção da escola desenvolve ações que demonstram que a diversidade é considerada como um princípio pedagógico importante para o processo de ensino e de aprendizagem.	2	1,5	4	2,5
7. A direção da escola e os professores incentivam a cooperação ao invés da competição entre os alunos.	2,5	2	3,5	3,5
8. A direção da escola incentiva o desenvolvimento de atividades voltadas ao ensino diferenciado.	3	1	4	3
9. A direção da escola promove ações para que os profissionais de apoio se preocupem com a aprendizagem e a participação de todos dos alunos.	2,5	2	3	2,5
Média Aritmética Simples dos Valores Atribuídos	2,28	1,50	3,78	2,67
Desvio Padrão	0,44	0,43	0,36	0,56

I. Apresentação dos Resultados da Auto-Avaliação dos Gestores em 2006.

(Dimensão: Organizar e Dinamizar o Ensino e a Aprendizagem)

Na percepção dos gestores, o menor escore diz respeito ao **item 3**, que sonda o incentivo de práticas de avaliação e de apoio pedagógico, integradas dentro de uma política geral da escola sobre a inclusão. O valor atribuído a este item foi **1½**. Logo em seguida, com escore **2**, ficaram os **itens 5, 6 e 7**, que avaliam o desenvolvimento de ações e projetos voltados para a melhoria da aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, o desenvolvimento de ações que demonstram que a diversidade é considerada como um princípio pedagógico

importante para o processo de ensino e de aprendizagem, e por fim, o direcionamento, por parte da gestão, de práticas de avaliação para o desenvolvimento da aprendizagem, respeitando as diferenças existentes entre os alunos. A estes itens, seguiram-se os **itens 7, 9, 1 e 2**, com pontuação **2½**. Estes itens abordam o incentivo à cooperação ao invés da competição entre os alunos, a promoção de ações para que os profissionais de apoio se preocupem com a aprendizagem e a participação de todos dos alunos, a presença de altas expectativas e motivação em relação à aprendizagem de todos os alunos e, por último, a promoção de atividades de planejamento voltadas para responderem à diversidade existente entre os alunos. O item de maior pontuação foi o **item 8**, com escore **3**, qualificando como parcialmente presente o desenvolvimento de atividades voltadas ao ensino diferenciado. A média dos valores atribuídos é de **2,28** (com desvio padrão **0,44**), o que situa a autoavaliação dos gestores, em 2006, entre os valores **2 e 3**.

II. Apresentação dos Resultados da Avaliação Externa em 2006.

(Dimensão: Organizar e Dinamizar o Ensino e a Aprendizagem)

Na percepção da avaliação externa, os **itens 2, 4 e 8** ficaram com escore **1**. Assim, discordando com a autoavaliação dos gestores no mesmo ano, a pesquisadora considera como ausentes a promoção de atividades de planejamento voltadas para responderem à diversidade existente entre os alunos, as práticas de avaliação para o desenvolvimento da aprendizagem, respeitando as diferenças existentes entre os alunos, e também o incentivo ao desenvolvimento de atividades voltadas ao ensino diferenciado. Seguem-se a estes itens os **itens 3, 5 e 6**, com pontuação ainda baixa, no valor de **1½**. Portanto, na opinião da pesquisadora, não se percebe ainda na escola o incentivo a práticas de avaliação e de apoio pedagógico, integradas dentro de uma política geral da escola sobre a inclusão, sendo ainda inexpressivo, também, o desenvolvimento de ações e projetos voltados para a melhoria da aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Ainda entre estes itens está o desenvolvimento de ações que demonstram que a diversidade é considerada como um princípio pedagógico

importante para o processo de ensino e de aprendizagem. Por último, ainda restringindo-se a um escore **2**, a pesquisadora incluiu nesta pontuação os **itens 1, 7 e 9**, que dizem respeito à observância de altas expectativas e motivação em relação à aprendizagem de todos os alunos por parte da gestão, o incentivo à cooperação ao invés da competição entre os alunos, e ainda a promoção de ações para que os profissionais de apoio se preocupem com a aprendizagem e a participação de todos dos alunos. Em média, o valor atribuído pela pesquisadora é **1,50** com desvio padrão **0,43**. Assim, é possível afirmar que o parecer da avaliação externa oscila entre os escores **1 e 2**.

III. Análise da Discrepância entre a Autoavaliação dos Gestores/Avaliação Externa em 2006

(Dimensão: Organizar e Dinamizar o Ensino e a Aprendizagem)

Avaliando a discrepância entre os valores atribuídos pelos gestores e os valores atribuídos pela pesquisadora, observa-se apenas no **item 3** uma concordância completa. Este item (com escore **3½**) refere-se ao incentivo às práticas de avaliação e de apoio pedagógico, integradas dentro de uma política geral da escola sobre a inclusão. Os **itens 4, 2 e 6**, entretanto, apresentaram um elevado decréscimo percentual entre o escore dos gestores e o escore da avaliação externa. Para o **item 4**, este percentual foi de **50%**, mas não chega a configurar uma divergência, uma vez que o escore atribuído pelos gestores foi de valor **1**, e o escore da avaliadora recebeu valor **2**, o que significa que, no parecer dos dois processos avaliativos, considera-se que a gestão escolar ainda não direciona efetivamente as práticas de avaliação para o desenvolvimento da aprendizagem, respeitando as diferenças existentes entre os alunos. As divergências, entretanto, tornam-se mais evidentes nos **itens 2 e 8**, que tratam da promoção de atividades de planejamento voltadas para responderem à diversidade existente entre os alunos, bem como o incentivo ao desenvolvimento de atividades voltadas ao ensino diferenciado. Na tabela a seguir, temos os valores dos decréscimos e suas freqüências.

Tabela 3 Discrepância de Resultados entre as Instâncias de Avaliação no ano de 2006

Dimensão: Organizar e Dinamizar o Ensino e a Aprendizagem

Itens	Escore da Autoavaliação	Escore da Avaliação Externa	Decréscimo Percentual	Freqüência
3	1,5	1,5	0,0%	1
1,7,9	2,5	2	20,0%	3
5,6	2	1,5	25,0%	2
4	2	1	50,0%	1
2	2,5	1	60,0%	1
8	3	1	66,7%	1

IV. Apresentação dos Resultados da Autoavaliação dos Gestores em 2007.

(Dimensão: Organizar e Dinamizar o Ensino e a Aprendizagem)

Na segunda autoavaliação dos gestores quanto à organização e dinamização do ensino e da aprendizagem, os valores situaram-se, todos eles, entre os escores **3** e **4**. Com o valor **3** temos o **item 9**, que contempla a promoção de ações para que os profissionais de apoio se preocupem com a aprendizagem e a participação de todos dos alunos. Os **itens 2 e 7** receberam pontuação **3½**. Estes dois itens referem-se à promoção de atividades de planejamento no âmbito da resposta à diversidade existente entre os alunos, e ainda o incentivo, por parte de gestores e professores, à cooperação entre os alunos, ao invés da competição. Todos os demais itens, ou seja, os **itens 1, 3, 4, 5, 6 e 8** receberam pontuação **4**, que é o máximo valor observável na escala adotada. Com isto, os gestores consideram que todos os itens da avaliação manifestam-se presentes ou parcialmente presentes no cotidiano escolar. Nisto, pois, obteve-se um valor elevado da média, em **3,78** pontos, com um desvio padrão **0,36**. Com estes dois valores, confirma-se que a autoavaliação dos gestores em 2007 possui todos os seus valores inseridos entre os escores **3** e **4**.

V. Apresentação dos Resultados da Avaliação Externa em 2007.

(Dimensão: Organizar e Dinamizar o Ensino e a Aprendizagem)

Na avaliação externa realizada em 2007, os itens de menor escores foram os **itens 4 e 5**, que receberam, na escala, um valor **2**. Estes itens contemplam dizem respeito às práticas de avaliação para o desenvolvimento da aprendizagem, respeitando as diferenças existentes entre os alunos, e ainda o desenvolvimento de ações e projetos voltados para a melhoria da aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades neste aspecto. Na seqüência, apresentam-se os **itens 2, 3, 6 e 9**, com pontuação **2½**. Com isto, a pesquisadora considera que os conteúdos destes itens estão na transição entre pouco observáveis e parcialmente observáveis no cotidiano escolar. De um modo geral, os referidos itens vinculam-se à promoção de atividades de planejamento voltadas para uma resposta à diversidade existente entre os alunos, bem como o incentivo às práticas de avaliação e de apoio pedagógico, integradas dentro de uma política geral da escola sobre a inclusão. Ainda figuram nos conteúdos destes itens o desenvolvimento, por parte da gestão, de ações que demonstram que a diversidade é considerada como um princípio pedagógico importante para o processo de ensino e de aprendizagem, bem como a promoção de ações para que os profissionais de apoio se preocupem com a aprendizagem e a participação de todos dos alunos. Por último, três itens tiveram pontuação entre **3 e 3½**. O **item 8**, com pontuação **3**, e os **itens 1 e 7**, com pontuação **3½**. Estes itens abrangem aspectos como o incentivo ao desenvolvimento de atividades voltadas ao ensino diferenciado, a presença, na escola, de elevadas expectativas e motivação em relação à aprendizagem de todos os alunos, e ainda o incentivo, por parte da direção e dos professores, à cooperação entre os alunos. A média dos valores atribuídos aos itens é **2,67** com desvio padrão **0,56**. Com isto, podemos afirmar que a grande maioria dos valores situa-se entre os escores **2 e 3**.

VI. Análise da Discrepância entre a Autoavaliação dos Gestores/Avaliação Externa em 2007

(Dimensão: Organizar e Dinamizar o Ensino e a Aprendizagem)

Avaliando a discrepância entre os valores atribuídos pelos gestores e pela avaliação externa em 2007, apenas o **item 7** apresenta valor idêntico nos dois processos, tendo recebido escore **3½**. Este valor confirma como efetivo, na escola, o incentivo que professores e gestores dão à cooperação entre os alunos. As discrepâncias mais consideráveis, por sua vez, manifestam-se nos **itens 3, 6, 4 e 5**, conforme demonstrado nas quantificações percentuais que constam na tabela que se segue. Deste modo, autoavaliação e avaliação externa não concordam em suas percepções quanto aos seguintes aspectos: Incentivo, por parte da gestão, às práticas de avaliação e de apoio pedagógico, integradas dentro de uma política geral da escola sobre a inclusão; desenvolvimento de ações que demonstram que a diversidade é considerada como um princípio pedagógico importante para o processo de ensino e de aprendizagem; direcionamento das práticas de avaliação para o desenvolvimento da aprendizagem, respeitando as diferenças existentes entre os alunos; desenvolvimento de ações e projetos voltados para a melhoria da aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Abaixo, temos a tabela com todos os valores de decréscimos percentuais, bem como os gráficos comparativos, na intenção de uma percepção sintetizada.

Tabela 4 Discrepância de Resultados entre as Instâncias de Avaliação no ano de 2007
Dimensão: Organizar e Dinamizar o Ensino e a Aprendizagem

Itens	Escore da Autoavaliação	Escore da Avaliação Externa	Decréscimo Percentual	Frequência
7	3,5	3,5	0,0%	1
1	4	3,5	12,5%	1
9	3	2,5	16,7%	1
8	4	3	25,0%	1
2	3,5	2,5	28,6%	1
3 e 6	4	2,5	37,5%	2
4 e 5	4	2	50,0%	2

Gráfico 5 Evolução da Autoavaliação dos Gestores 2006-2007
Dimensão: Organizar e Dinamizar o Ensino e a Aprendizagem

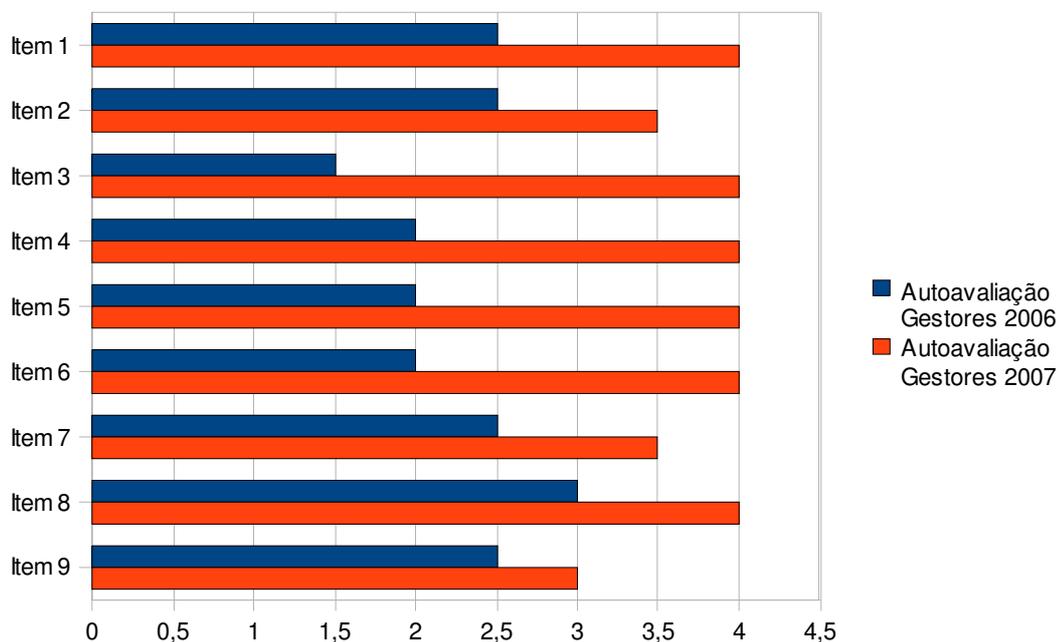


Gráfico 6 Evolução da Avaliação Externa 2006-2007
Dimensão: Organizar e Dinamizar o Ensino e a Aprendizagem

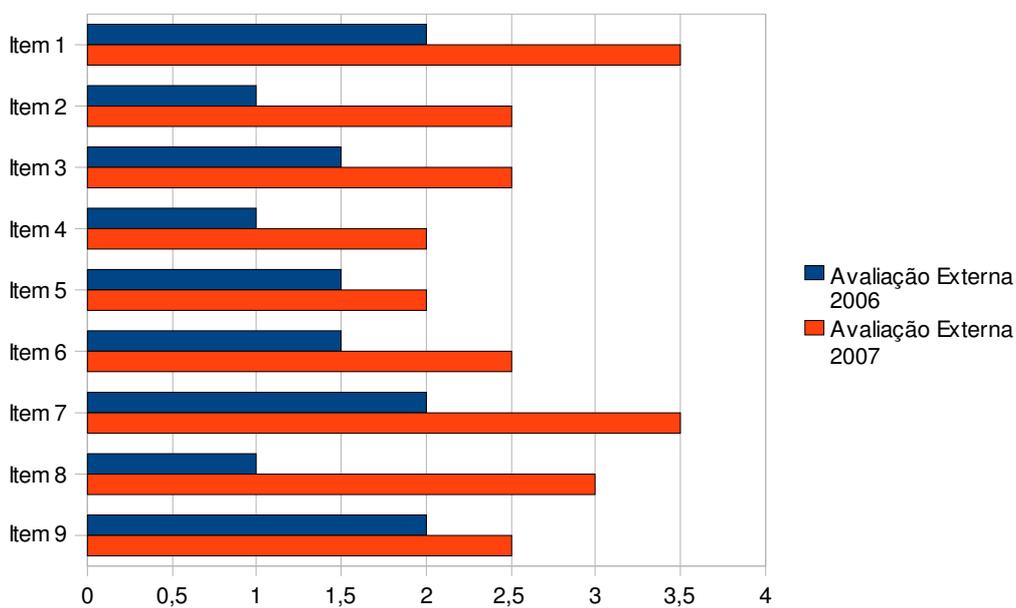


Gráfico 7 Comparação entre Autoavaliação dos Gestores e Avaliação Externa 2006
Dimensão: Organizar e Dinamizar o Ensino e a Aprendizagem

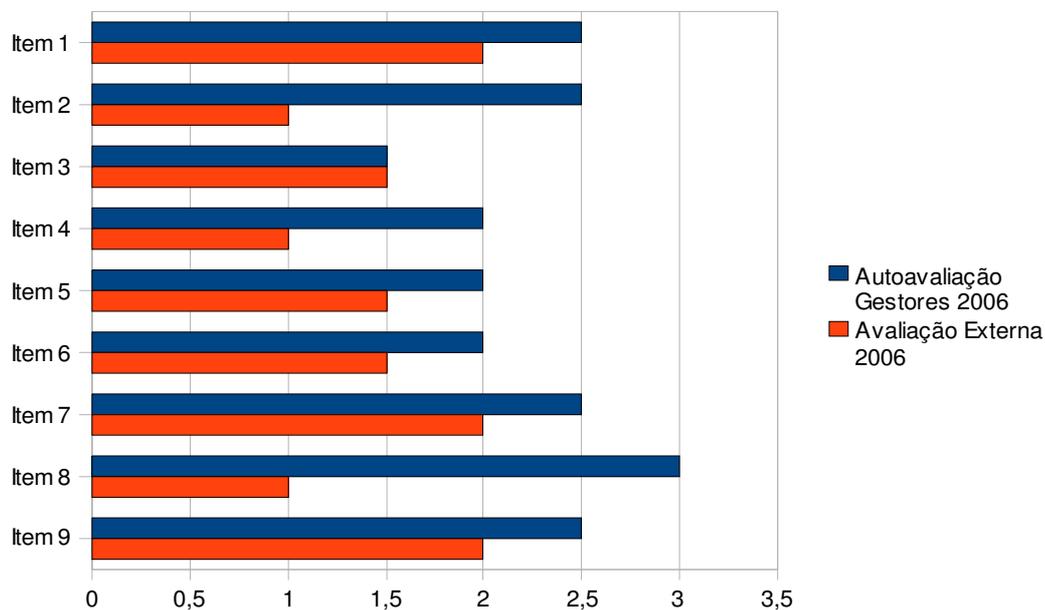
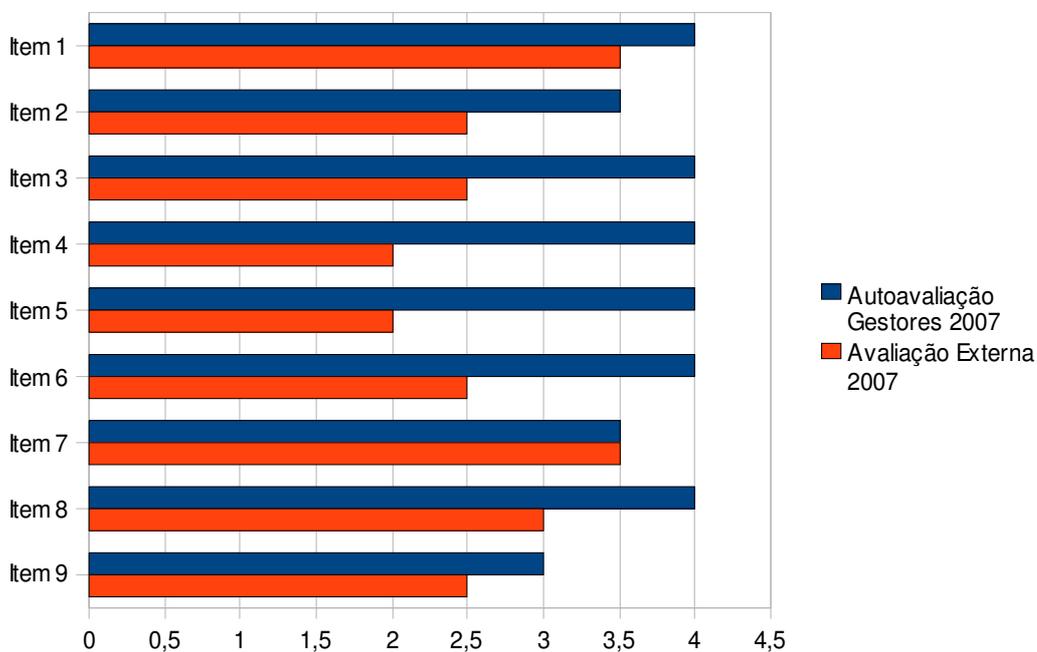


Gráfico 8 Comparação entre Autoavaliação dos Gestores e Avaliação Externa 2007
Dimensão: Organizar e Dinamizar o Ensino e a Aprendizagem



VII. Considerações Complementares

(Dimensão: Organizar e Dinamizar o Ensino e a Aprendizagem)

Na análise dos resultados da escala aplicada em 2006, percebemos que a Direção apresenta uma percepção negativa no que diz respeito à diferenciação e ao ensino diferenciado. Em relação ao ensino e aprendizagem, embora a avaliação da pesquisadora tenha sido mais rigorosa, foi coerente com a dos gestores em termos de evolução percentual.

Nessa categoria, os gestores se atribuíram notas máximas em 6 dos 9 itens, depreendendo desse fato que o trabalho de acompanhamento da pesquisa GAD com os gestores e com as professoras pode ter influenciado nesse resultado. Os itens respondidos pela pesquisadora foram nitidamente mais críticos que os dos gestores nos dois anos de aplicação da escala. Em 2006, os gestores tinham mantido um valor modal **2** nos **itens 3, 4, 5 e 6**. Naquela época, havia limitações na equipe de gestores e isso se refletia diretamente nas questões de aprendizagem, o que parece coerente. Um ano depois esses itens sobem para a pontuação máxima na auto-avaliação dos gestores. Essas notas mais altas podem ser explicadas pelo investimento feito pelo grupo de pesquisa - GAD - em acompanhamento e estudos, além das intensas discussões sobre a importância da preparação da formação do professor para a inclusão. Foi empreendido grande investimento junto aos professores e conseqüentemente os gestores se sentiram incluídos nesse processo de crescimento dos professores. As diferenças entre os resultados dos gestores e da avaliadora, sobretudo em 2007, se mantêm na maioria dos itens, com aproximadamente dois pontos de diferença.

Nessa dimensão das práticas pedagógicas foi um salto bastante significativo. Entendemos que essa evolução se deu pelo intensivo trabalho de acompanhamento e formação feita pelo grupo de pesquisa - GAD - e que a gestão incorporou. O resultado final seguiu a mesma tendência da dimensão 1 com os mesmos percentuais de diferença entre 2006 e 2007 apresentados pelos gestores e pela avaliação externa.

5.12.3 Análise do Terceiro Conjunto de Itens e Valores Atribuídos

Dimensão: Facilitar a comunicação e interação e a relação entre os grupos

Instância de Avaliação	Gestores 2006	Avaliadores 2006	Gestores 2007	Avaliadores 2007
Facilitar a comunicação e interação e a relação entre os grupos	1 – 4	1 – 4	1 – 4	1 – 4
1. A direção da escola valoriza de igual maneira todos os alunos e alunas da escola	2,5	3	4	3,5
2. A direção da escola se preocupa com estratégias de ações de acolhida e adaptação quando o aluno chega pela primeira vez na escola	2,5	2	4	2,5
3. A direção da escola incentiva a interação e a disciplina na sala de aula baseada no respeito as diferenças individuais.	2,5	1,5	4	3
4. A direção da escola favorece e incentiva a melhoria da cooperação e do respeito mútuo entre os professores, atendendo-os em suas particularidades.	3,5	2,5	3,5	3
5. A direção da escola incentiva os professores a discutirem e planejarem as atividades em colaboração com os demais colegas	2,5	2	4	3
6. A direção da escola favorece oportunidades para que todos os professores compartilhem o conhecimento e experiência, integrando os saberes.	2,5	2	3,5	2,5
7. A escola proporciona ao novo profissional a informação básica que ele necessita sobre a escola.	3	2	3,5	3,5
8. A direção da escola incentiva o envolvimento coletivo dos pais nas reuniões, conselhos, comissões etc. de forma que eles possam opinar e contribuir coletivamente nas decisões.	2,5	2,5	4	3
9. A direção da escola promove a relação entre os profissionais da escola e as famílias dos alunos.	2,5	2	3	2,5
10. A direção da escola incentiva aos profissionais da escola e os membros do conselho escolar trabalham e tomam decisões conjuntamente.	2,5	2	3,5	2,5
11. A direção da escola faz com que os profissionais da escola, os membros do conselho escolar, os alunos e suas famílias compartilham de uma filosofia de inclusão.	2	2	3	2,5
12. A direção da escola intervêm para diminuir as práticas discriminatórias e preconceituosas dentro da instituição.	2,5	2	4	3,5
13. A direção da escola deixa claro e acessível para todos, nos documentos e nos folhetos informativos, que a escola adota uma filosofia inclusiva.	2,5	2	3,5	3
14. A direção da escola se preocupa que os profissionais sejam informados quando alguém necessita de ajuda na escola.	2,5	2	4	3,5
15. A gestão abre canais de escuta e/ou pesquisa sobre a opinião dos profissionais em relação ao seu funcionamento.	3,5	2	3	3
16. A gestão estabelece uma comunicação direta e freqüente para conseguir maior interação entre os setores.	3	2	3	2,5
17. A gestão favorece a socialização dos saberes entre os diferentes grupos da escola	2	2	3	3
18. A direção da escola incentiva à participação e o envolvimento individual dos pais em relação ao ensino e a aprendizagem de seus filhos, especialmente aqueles com dificuldades	2	2	4	2
Média Aritmética Simples dos Valores Atribuídos	2,58	2,08	3,58	2,89
Desvio Padrão	0,43	0,31	0,43	0,44

I. Apresentação dos Resultados da Auto-Avaliação dos Gestores em 2006.

(Dimensão: Facilitar a comunicação e interação e a relação entre os grupos)

Na autoavaliação dos gestores no tocante à dimensão “facilitar a comunicação interna e a relação entre os grupos”, foram declaradas ausentes as práticas descritas nos **11, 17 e 18**, que tratam do compartilhamento de uma filosofia de inclusão entre os segmentos da escola, do favorecimento e a socialização dos saberes entre os diferentes grupos da escola, bem como do incentivo à participação e envolvimento individual dos pais em relação ao ensino e a aprendizagem de seus filhos, especialmente aqueles com dificuldades. No outro extremo, temos os itens cujas práticas são declaradas presentes, ou em direção a esta situação, que é expressa em escores **3 e 3½**. Participam desta modalidade os itens **4, 7, 15 e 16**. Em outras palavras, os gestores consideram como efetivas ou relativamente efetivas as seguintes práticas: Favorecimento e incentivo à melhoria da cooperação e do respeito mútuo entre os professores, atendendo-os em suas particularidades; facultação de informações básicas aos novos profissionais sobre a escola; abertura de canais de escuta e/ou pesquisa sobre a opinião dos profissionais em relação ao seu funcionamento; estabelecimento de uma comunicação direta e freqüente para conseguir maior interação entre os setores. Todos os demais itens, ou seja, os itens **1, 2, 3, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 13 e 14** receberam um valor **2 ½** na autoavaliação dos gestores, ou seja, apresentam-se na transição entre pouco e parcialmente observáveis. De um modo geral, estes itens contemplam aspectos como a redução de práticas discriminatórias, incentivo à gestão participativa, estratégias de acolhida de novos alunos e ajuda mútua, criação de oportunidades de partilha de conhecimentos e experiências, e ainda a divulgação explícita da adoção de uma filosofia inclusiva. Quanto à média dos valores atribuídos, é de **2,58** (com desvio padrão **0,43**). Com estes dois dados, e levando em conta os valores quânticos da escala, podemos situar a avaliação dos gestores, em média, entre os valores **2 e 3**.

II. Apresentação dos Resultados da Avaliação Externa em 2006.

(Dimensão: Facilitar a comunicação e interação e a relação entre os grupos)

A avaliação externa considerou praticamente todos os itens em estudo como pouco presentes no cotidiano escolar. Numericamente, isto evidencia-se pelos valores atribuídos aos itens: Somente os **itens 4, 8 e 1** apresentam um escore acima de **2**, contudo, não se trata de um distanciamento significativo, uma vez que ficaram com pontuação **2½** (itens 4 e 8) e **3** (item 1) , o indica que os aspectos neles descritos ainda estão na transição para parcialmente observáveis. Estes aspectos são o favorecimento, por parte da direção da escola, da cooperação e do respeito mútuo entre os professores, atendendo-os em suas particularidades, o incentivo ao envolvimento coletivo dos pais nas reuniões, conselhos ou comissões, de forma que eles possam opinar e contribuir coletivamente nas decisões, e por fim, a valorização igualitária de todos os alunos por parte da direção da escola. O item de menor escore foi o item 3, que trata do incentivo à interação e à disciplina na sala de aula baseada no respeito as diferenças individuais. Neste caso, o valor observado foi **1½**, indicando a quase ausência de práticas neste campo. Todos os demais **quatorze itens** receberam um valor **2**, e seria exaustivo descrevê-los um por um, o que nos leva a remeter o leitor às listagens que apresentam os conteúdos de cada item. Por outro lado, em virtude da **média aritmética simples** dos valores atribuídos serem **2,08** (com desvio padrão **0,31**), podemos afirmar que, de fato, o valor **2** representa fidedignamente o parecer geral da avaliação externa.

III. Análise da Discrepância entre a Autoavaliação dos Gestores/Avaliação Externa em 2006

(Dimensão: Facilitar a comunicação e interação e a relação entre os grupos)

Surge, pela primeira vez nas discrepâncias estudadas, uma nota da avaliação externa superior à nota dos gestores, apesar de tratar-se de uma diferença pequena. Isto aconteceu, pois, no **item 1**, que recebeu nota **2½** dos gestores e nota **3** da pesquisadora. Este item diz respeito à valorização igualitária de todos os alunos da escola por parte da direção. Nos **itens 11, 17 e 18**, por sua vez, há uma concordância exata de conceito entre as duas instâncias avaliadoras, que lhes atribuíram o escore **2**. O conteúdo destes três itens refere-se ao incentivo da gestão a uma partilha da filosofia de inclusão junto à comunidade escolar, a promoção da socialização dos saberes entre os diferentes grupos da escola, e ainda o incentivo à participação e o envolvimento individual dos pais em relação ao ensino e a aprendizagem de seus filhos, especialmente aqueles com dificuldades. Assim, tanto os gestores quanto a avaliadora externa consideram como pouco presentes as ações nestes campos. Uma maioria considerável dos dados apresentou uma discrepância mútua consideravelmente baixa, conforme se observa nos itens **2, 5, 6, 9, 10, 12, 13 e 14**. Contudo, pelo menos três itens podem ser apontados como sendo de elevada divergência de avaliação. Destacam-se, neste caso, os **itens 7, 16, 3 e 15**, com discrepâncias entre **33,3%** e **42,9%**. Estes itens contemplam os seguintes aspectos avaliativos sobre as ações da gestão escolar: fornecimento de informações básicas aos novos profissionais que ingressam na equipe escolar; estabelecimento de uma comunicação direta e freqüente para o alcance de uma maior interação entre os setores; incentivo à interação e à disciplina na sala de aula baseada no respeito às diferenças individuais; abertura de canais de escuta e de pesquisa sobre os profissionais em relação ao seu funcionamento. A tabela 5 apresenta os percentuais de decréscimo percentual entre as instâncias avaliativas consideradas nesta pesquisa, bem como as freqüências relativas.

Tabela 5 Discrepância de Resultados entre as Instâncias de Avaliação no ano de 2006
Dimensão: Facilitar a comunicação e interação e a relação entre os grupos

Itens	Escore da Autoavaliação	Escore da Avaliação Externa	Decréscimo Percentual	Frequência
1	2,5	3	3 > 2½	1
11,17,18	2	2	0,0%	3
8	2,5	2,5	0,0%	1
2, 5, 6, 9, 10, 12, 13, 14	2,5	2	20,0%	8
4	3,5	2,5	28,6%	1
7,16	3	2	33,3%	2
3	2,5	1,5	40,0%	1
15	3,5	2	42,9%	1

IV. Apresentação dos Resultados da Autoavaliação dos Gestores em 2007.

(Dimensão: Facilitar a comunicação e interação e a relação entre os grupos)

A auto avaliação dos gestores em 2007 apresentou um aumento considerável dos valores atribuídos ao conjunto dos itens. As menores pontuações, para se ter uma idéia, alcançaram o valor **3**, aplicadas aos itens **9, 11, 15, 16 e 17**, que contemplam aspectos relacionados à promoção da relação entre os profissionais da escola e as famílias dos alunos, o incentivo da direção para que toda a comunidade escolar partilhe de uma filosofia de inclusão, a abertura de canais internos de escuta e de pesquisa em relação ao funcionamento da escola, e ainda o favorecimento da socialização dos saberes entre os segmentos. Todos os demais itens alcançaram os escores **3½** e **4**, indicando a presença efetiva das realidades neles descritas. Em virtude de treze itens estarem incluídos nestas pontuações (**5 itens** com valor **3½** e **8 itens** com valor **4**), faz-se desnecessário listá-los um a um, uma vez que já apresentamos uma tabela de referência da dimensão “facilitar a comunicação e interação e a relação entre os grupos”. Como **média**, alcançou-se o valor **3,58** (com desvio padrão **0,43**). Neste caso, pode-se afirmar que uma concentração de avaliações entre os valores **3 e 4**.

V. Apresentação dos Resultados da Avaliação Externa em 2007.

(Dimensão: Facilitar a comunicação e interação e a relação entre os grupos)

Contrariando os elevados valores observados na autoavaliação dos gestores, os escores atribuídos aos itens pela avaliação externa demonstram percepções bem diferenciadas. A princípio, **o item 18** limitou-se a um valor **2**, e os **itens 2, 6, 9, 10, 11 e 16** restringiram-se a um valor **2½**, indicando que os seguintes aspectos ainda se fazem pouco presente no cotidiano da escola avaliada: incentiva à participação e o envolvimento individual dos pais em relação ao ensino e a aprendizagem de seus filhos, especialmente aqueles com dificuldades; direção da escola se preocupa com estratégias de ações de acolhida e adaptação quando o aluno chega pela primeira vez na escola; direção da escola favorece oportunidades para que todos os professores compartilhem o conhecimento e experiência, integrando os saberes; A direção da escola promove a relação entre os profissionais da escola e as famílias dos alunos; direção da escola incentiva aos profissionais da escola e os membros do conselho escolar trabalham e tomam decisões conjuntamente; direção da escola faz com que os profissionais da escola, os membros do conselho escolar, os alunos e suas famílias compartilham de uma filosofia de inclusão; A gestão estabelece uma comunicação direta e freqüente para conseguir maior interação entre os setores. Os demais itens alcançaram um valor 3 nesta etapa avaliativa, exceto os itens **1,7, 12 e 14**, que ficaram com o escore máximo observado, expresso em **3½**. Com isto, a pesquisadora declara como praticamente efetivas as seguintes realidades na gestão escolar: valorização indiscriminada de todos os alunos, fornecimento de informações básicas para os profissionais ingressantes, intervenção na diminuição das práticas discriminatórias e preconceituosas dentro da instituição; preocupação quanto a um fluxo de informações que detecte o momento em que alguém, dentro da escola, precisa de ajuda. Por último, obteve-se um valor médio de **2,89** para os escores atribuídos, com desvio padrão **0,44**. Com isto, podemos afirmar que a avaliação dos gestores em 2007 situa-se predominantemente entre os valores **2 e 3**.

VI. Análise da Discrepância entre a Autoavaliação dos Gestores/Avaliação Externa em 2007

(Dimensão: Facilitar a comunicação e interação e a relação entre os grupos)

A avaliação dos gestores e a avaliação externa concordam com exatidão nos valores atribuídos aos **itens 7, 15 e 17**. Os **itens 1, 12, 14, 4 e 13**, apresentam-se, por sua vez, com decréscimos percentuais relativamente pequenos, e em todos estes oito itens os escores dos gestores e da avaliação externa situam-se entre **3** e **3½**. Portanto, é possível afirmar que não existem divergências avaliativas quanto à observância praticamente efetiva dos seguintes aspectos da gestão escolar: disponibilização de informações básicas aos profissionais ingressantes; abertura de canais de escuta e de pesquisa sobre a opinião dos profissionais quanto ao funcionamento da escola; favorecimento à socialização dos saberes entre os diferentes grupos da escola; valorização indiscriminada de todos os alunos; intervenção na diminuição das práticas discriminatórias e preconceituosas dentro da instituição; preocupação quanto à observância de um fluxo de informações que garanta que todos saibam quando alguém necessita de ajuda na escola; incentivo à melhoria da cooperação; incentivo à cooperação e do respeito mútuo entre os professores, atendendo-os em suas particularidades; deixa-se claro e acessível para todos, nos documentos e nos folhetos informativos, que a escola adota uma filosofia inclusiva. Finalmente, os itens que apresentam uma discrepância considerável são os **itens 2 e 18**. Para estes, a escola atribuiu um valor **4**, enquanto que o avaliador externo atribuiu valores **2½** e **2**, respectivamente. Estes itens, onde se verifica discordância no processo avaliativo, dizem respeito aos seguintes aspectos: preocupação com estratégias de ações de acolhida e adaptação quando o aluno chega pela primeira vez na escola; incentivo à participação e ao envolvimento individual dos pais em relação ao ensino e a aprendizagem de seus filhos, especialmente aqueles com dificuldades. Para a avaliação externa, estes dois itens se fazem pouco presentes no cotidiano escolar. Nas páginas que se seguem, temos uma tabela que expressa os valores e freqüências da análise apresentada, bem como um conjunto de gráficos que procuram expressar as análises realizadas.

Tabela 6 Discrepância de Resultados entre as Instâncias de Avaliação no ano de 2007
Dimensão: Facilitar a comunicação e interação e a relação entre os grupos

Itens	Escore da Autoavaliação	Escore da Avaliação Externa	Decréscimo Percentual	Frequência
7	3,5	3,5	0,0%	1
15, 17	3	3	0,0%	2
1, 12, 14	4	3,5	12,5%	3
4, 13	3,5	3	14,3%	2
9, 11, 16	3	2,5	16,7%	3
3, 5, 8	4	3	25,0%	3
6, 10	3,5	2,5	28,6%	2
2	4	2,5	37,5%	1
18	4	2	50,0%	1

Gráfico 9 Evolução da Autoavaliação dos Gestores 2006-2007

Dimensão: Facilitar a comunicação e interação e a relação entre os grupos

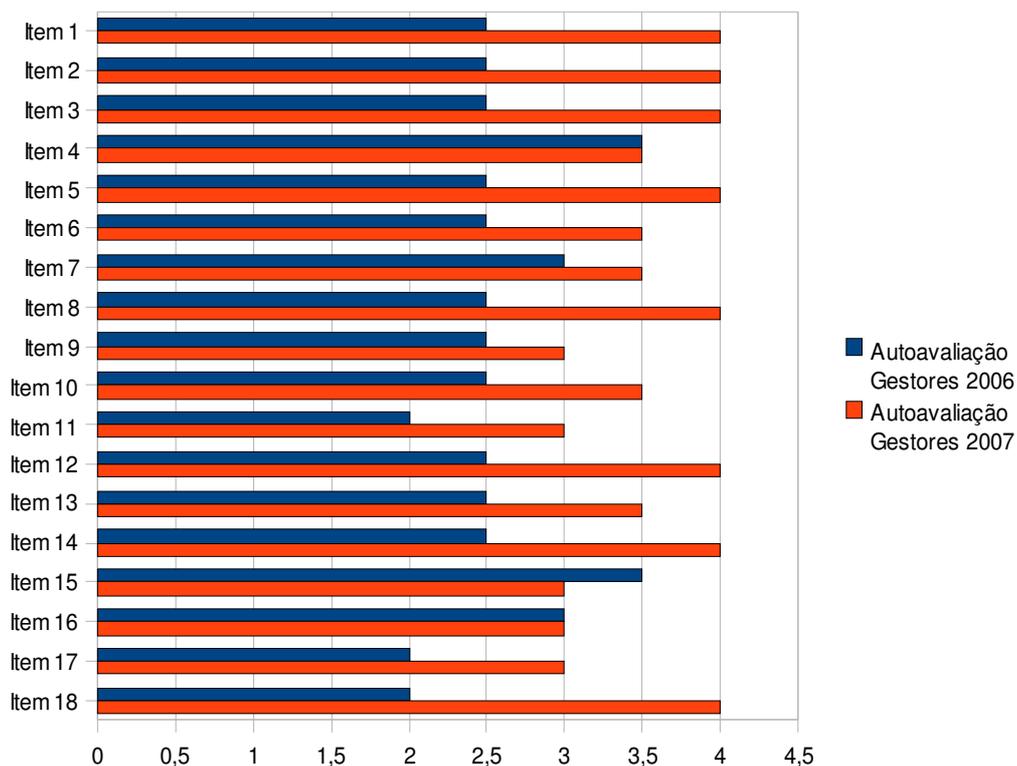


Gráfico 10 Evolução da Avaliação Externa 2006-2007
Dimensão: Facilitar a comunicação e interação e a relação entre os grupos

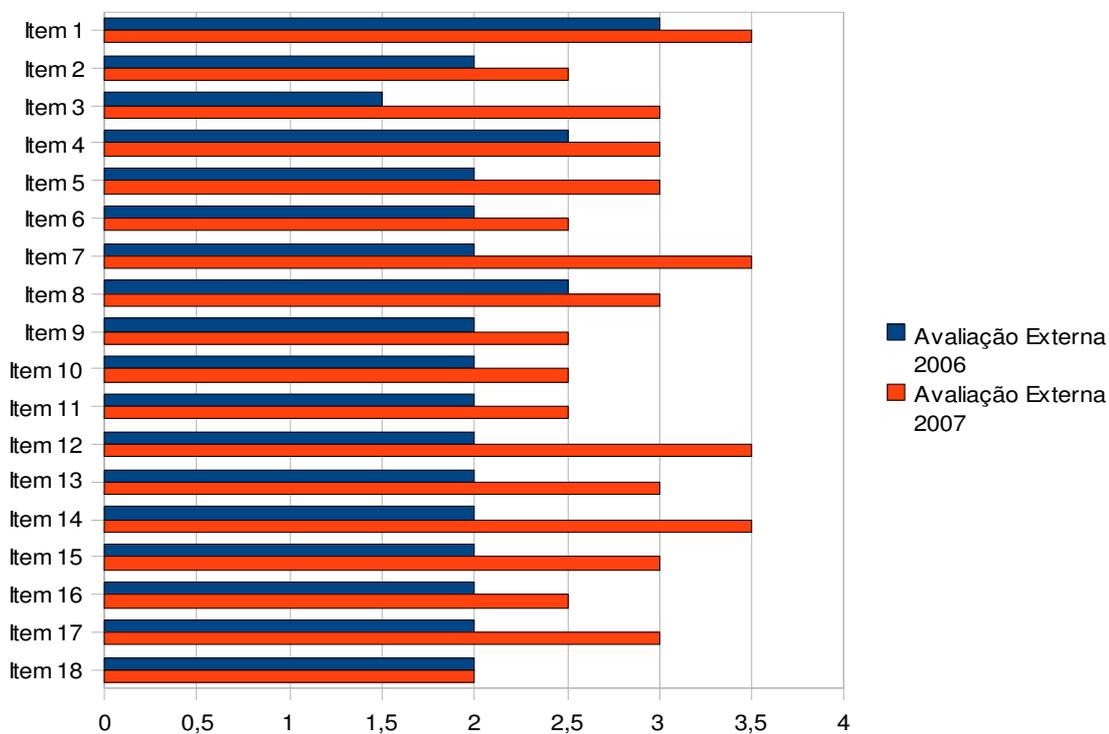


Gráfico 11 Comparação entre Autoavaliação dos Gestores e Avaliação Externa 2006
Dimensão: Facilitar a comunicação e interação e a relação entre os grupos

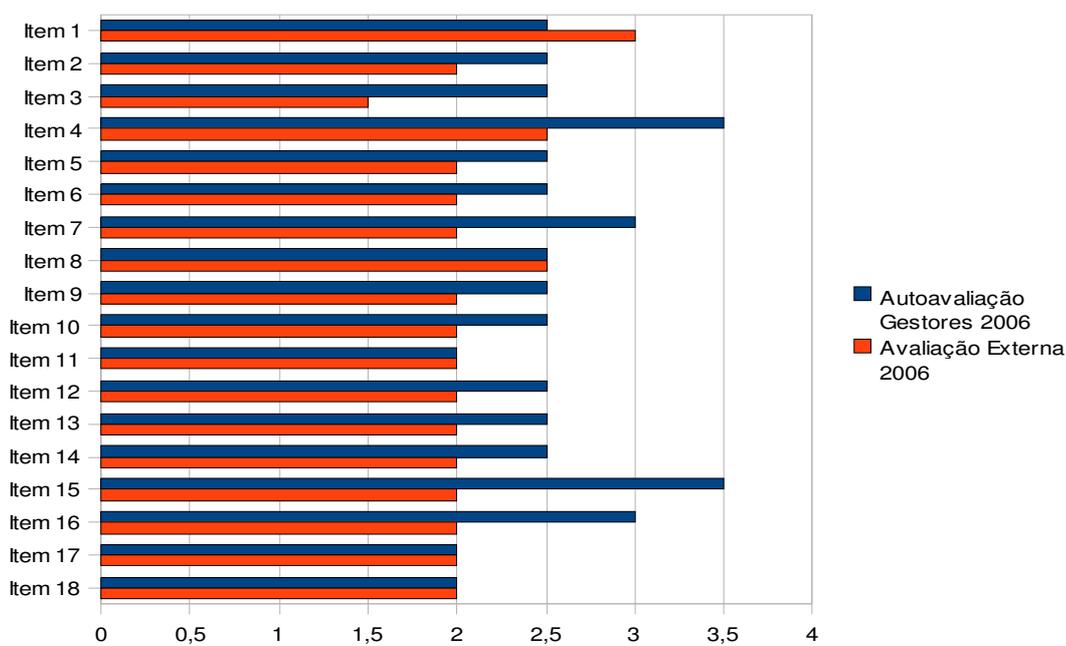
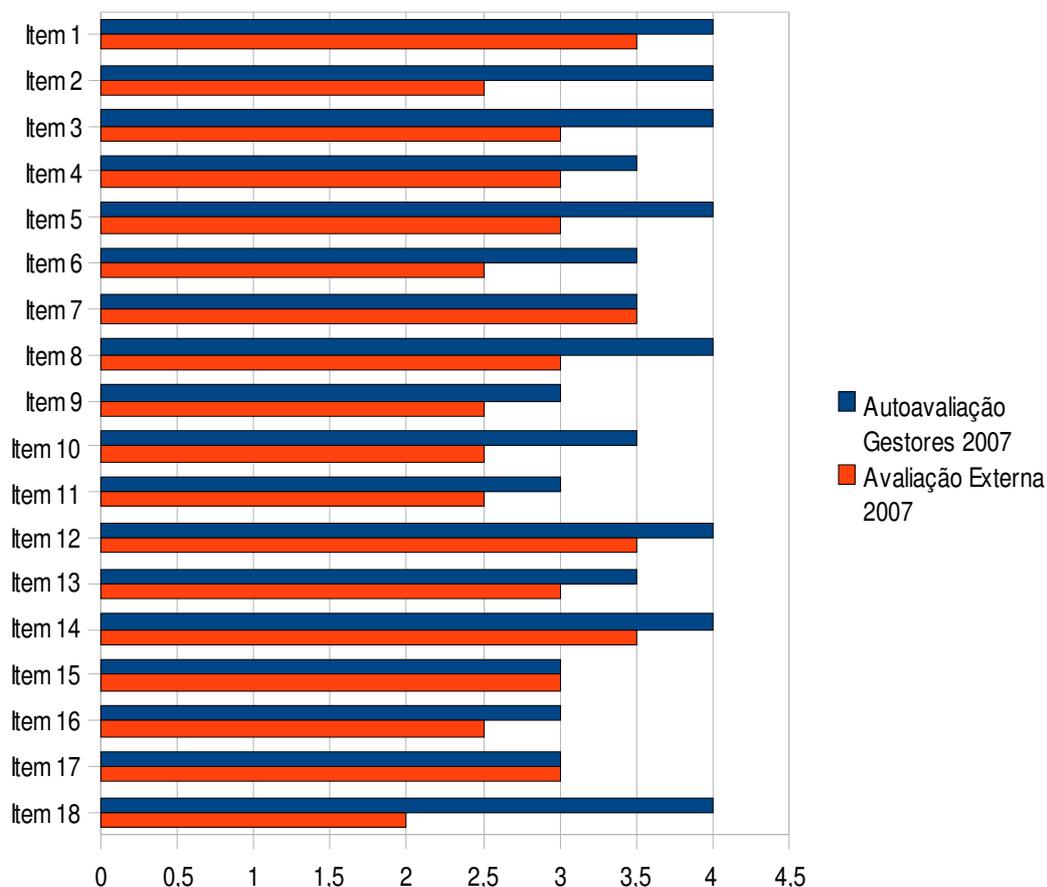


Gráfico 12 Comparação entre Autoavaliação dos Gestores e Avaliação Externa 2007
Dimensão: Facilitar a comunicação e interação e a relação entre os grupos



VII. Considerações Complementares

(Dimensão: Facilitar a comunicação e interação e a relação entre os grupos)

Nos itens que destacam os princípios gerais da inclusão, constatamos, mais uma vez, uma tendência a uma avaliação mais positiva tanto por parte dos gestores como por parte da pesquisadora. Chama a atenção, conforme já mencionamos antes, que o **item 1** dessa dimensão foi o único item das três dimensões da escala em que a pesquisadora deu uma nota na qual a apreciação fica superior a dos gestores. Esse aspecto pode ter uma relação com a percepção da pesquisadora, que desde o início da pesquisa atentou para o potencial acolhedor da escola que já tinha uma experiência de acolhimento, fato que levou a escolha da mesma como *lócus* da pesquisa.

Isso remete a dificuldade com os outros itens que são relativos a meios e estratégias de ação para a implementação de uma escola inclusiva. Em relação aos valores, esses itens sempre aparecem mais altos. Atentemos para o fato de que desde 2006 a escola já se constituía como um terreno propício para o acolhimento da diversidade. Isso tem uma relação com o início da pesquisa que, na ocasião encontrou várias crianças com deficiência na escola embora os professores afirmassem que não se sentiam preparados para o atendimento.

O resultado geral dessa dimensão se diferencia um pouco das duas dimensões anteriores apresentando percentuais de crescimento entre 2006 e 2007 menor do que as outras duas. É interessante observar uma tendência à estabilidade na evolução. Os itens relativos às declarações de valores e intenções se diferenciam dos itens que abordam sobre as questões práticas apresentando um distanciamento nas avaliações. Essa análise serve tanto para os gestores como para a pesquisadora. Chama a atenção que em 2006, essa dimensão trazia itens fortes na percepção dos gestores, havendo uma tendência de manutenção da avaliação em 2007, ou pouco crescimento como foi o caso dos **itens 7 e 9** que cresceram apenas 0,5 pontos de um ano para o outro e dos itens **4 e 16** que se mantiveram com percentuais idênticos. Interessante observar que o **item 15** foi o único em toda a escala em que os gestores diminuíram em 0,5 pontos no resultado de 2007. Esse item questiona se a gestão abre canais de escuta sobre o seu funcionamento. O resultado contrasta, surpreendentemente com o que analisamos baseados nos outros instrumentos de coleta de dados nos quais percebemos uma tendência da gestão na abertura de canais de partilha em relação ao funcionamento e organização da escola.

Em termos absolutos, o nível de comunicação que entendemos necessário na inclusão é bastante elevado, porém temos que levar em conta que o ponto de partida deles, que era muito baixo. Além disso, é difícil fazer uma comparação entre uma dimensão que tem 18 itens e outra que tem apenas nove, pois em termos de resultados os itens se diluem.

O resultado final dessa dimensão apresenta uma estabilidade tanto do ponto de vista dos gestores como da avaliadora, daí não ter apresentando grande crescimento. Esses resultados confirmam em grande parte as análises dos dados

feitas ao longo desse trabalho e por outro lado, salienta e valoriza certos aspectos que não foram discutidos no corpo do trabalho. Abaixo, os valores das médias e respectivos desvios verificados em todas as instâncias avaliativas, nos anos de 2006 e 2007.

Tabela 7 Valores Centrais Obtidos nas Instâncias Avaliativas em 2006 e 2007

Dimensão		Gestores 2006	Avaliador 2006	Gestores 2007	Avaliador 2007
Organizar e dinamizar situações administrativas	Média	2,37	1,63	3,57	2,73
	Desvio	0,52	0,4	0,37	0,46
Organizar e dinamizar o ensino e a aprendizagem	Média	2,28	1,5	3,78	2,67
	Desvio	0,44	0,43	0,36	0,56
Facilitar a comunicação e interação e a relação entre os grupos	Média	2,58	2,08	3,58	2,89
	Desvio	0,43	0,31	0,43	0,44

Ao propormos essas questões aos gestores, tivemos a intenção de provocar também reflexões sobre os aspectos indicadas, pois ao se confrontar com os diferentes quesitos que podem ser utilizados para avaliar as competências da gestão, a pesquisadora proporcionou para os gestores uma gama de possibilidades de ação e valores que provavelmente eles ainda não tinham clareza. Podemos dizer que a avaliação dos gestores em 2006 está num nível bastante elementar, com um perfil tradicional, provavelmente vinculado ao fato de que eles não conheciam quase nada em relação à inclusão. A melhora da avaliação um ano depois nos leva a pensar que a motivação com o trabalho da pesquisa influenciou no resultado dessa análise mantendo-se uma coerência da progressão das avaliações tanto dos gestores como do avaliador.

Todos os itens referentes à comunidade aparecem como negativos, especialmente pela pesquisadora. Isso deve ao fato de que sentimento de envolvimento com a comunidade é maior com os gestores, possivelmente por eles lidarem mais diretamente com esse público como também porque o grupo de pesquisa GAD não desenvolveu nenhum tipo de acompanhamento com esse segmento.

Concluindo, podemos dizer que consideramos a escala um instrumento válido e útil para uma caracterização compreensiva das competências da gestão em contexto escolar inclusivo e para o monitoramento de intervenções destinadas a aperfeiçoar as atitudes positivas e corrigir as dificuldades nessa área de atuação. Destacamos, ainda, que a escala se constitui um instrumento pertinente para futuras pesquisas sendo importante verificar se ela mede adequadamente as competências profissionais de uma gestão inclusiva ou se ela reflete apenas o anseio de domínio de competências do próprio profissional que respondeu o instrumento. Essa dúvida, entre outras, aponta para o refinamento ou aprimoramento constante da escala e também para a construção de um modelo conceitual que possa dar sustentação a sua utilização em pesquisas nessa área.

CONCLUSÃO

Reparo, porém, que não foi com estas reflexões que comecei a refletir... Amanhã o que for será outra coisa, e o que eu vir será visto por olhos recompostos, cheios de uma nova visão.

Fernando Pessoa

CONCLUSÃO

A educação brasileira tem buscado no princípio da inclusão, especialmente nas duas últimas décadas, a possibilidade da conquista de uma escola para todos por meio de mudanças e reformas educacionais que indicam políticas e práticas nessa direção. Esse é um procedimento adotado em muitos países na contemporaneidade. Aos poucos, a escola vem sendo delineada com base em instituições educacionais que adotam práticas inclusivas, democráticas e plurais e que oferecem acesso, permanência e qualidade de ensino, constituindo assim uma nova maneira de se pensar e de se fazer educação escolar.

Foi com essa compreensão que acompanhamos os percursos desse estudo, inserida no cotidiano da instituição pesquisada, com o anseio voltado para as possibilidades da organização e gestão da escola em contexto de inclusão.

O referencial teórico destacado nesta tese revelou-se um instrumento fundamental para a compreensão dos movimentos de transformação ocorridos na escola em foco. Permitiu-nos a identificação dos valores, crenças, ações e concepções básicas que fundamentam a organização interna da escola, contribuindo para desvelar o modo como ela funciona. O movimento de mudança foi sendo confrontado com a observação da prática cotidiana, com os resultados obtidos e com a percepção dos atores envolvidos.

A formalização do modelo de pesquisa utilizado constituiu um suporte imprescindível para a compreensão de cada etapa desse estudo e possivelmente possibilitará, num futuro próximo, a disseminação desta experiência para que outras unidades escolares possam compartilhar dessa pesquisa como possível referência de mudança.

Efetivar esse estudo possibilitou-nos vivenciar a experiência e o aprendizado em muitos eventos marcantes e significativos, mas que, infelizmente, não puderam ser relatos aqui em sua totalidade. Vale lembrar ainda, que esse estudo, apresenta, indiscutivelmente, limitações advindas de variáveis que permeiam a escola pública no Brasil, em especial, aqui em Fortaleza, e que, portanto, assim como a maioria das pesquisas, não nos permite fazer análises conclusivas ou

generalizações absolutas. Além disso, a pesquisa-ação colaborativa, opção metodológica dessa busca, requereu muita flexibilidade para articular o projeto inicial com os novos cenários que foram se desvelando ao longo de todo o percurso da investigação. Essa opção metodológica se constituiu como importante mecanismo no desenvolvimento profissional dos sujeitos dessa pesquisa, numa demonstração de que a ação reflexiva compartilhada contribui para os processos de desenvolvimento e mudança da instituição.

As reflexões incidiram, sobretudo, nos aspectos ligados a organização da escola para a inclusão. Trouxe como consequência, a internalização dos princípios da escola inclusiva, além de melhorias na reorganização dos recursos, na valorização da gestão compartilhada, nas ações de formação para o ensino diferenciado, no combate a práticas discriminatórias e preconceituosas, dentre outras mudanças percebidas. Podemos dizer que foi visível a mudança nas concepções e percepções dos gestores, sobretudo, no diretor da escola, mesmo porque não se muda ações sem mudar seu entendimento sobre elas.

Os resultados indicam, nitidamente, que a gestão compartilhada é um elemento fundamental para a constituição de uma escola inclusiva. Nesse ponto de vista, torna-se fundamental que os membros da escola aprendam a trabalhar junto e busquem, cada vez mais, o aperfeiçoamento de práticas de colaboração.

Na escola pesquisada, consideramos como ponto fundamental para a mudança na gestão, a forma como foi desenvolvido o acompanhamento socioconstrutivista das ações cotidianas. Esse acompanhamento permitiu o avanço em alguns pontos de mudanças que destacamos na seqüência:

- a interiorização da cultura de cooperação entre a gestão da escola e os professores, especialmente aqueles que foram acompanhados por membros da pesquisa GAD;
- A criação da cultura do acolhimento a todos os alunos por parte da gestão da escola;
- a reorganização das ações de planejamento;
- reforço das ações no âmbito da gestão participativa;

- investimento na diversificação dos equipamentos pedagógicos e na infraestrutura da escola;
- a sistematização das ações da direção através da partilha e reciprocidade na tomada de decisões; e
- investimento na formação dos professores e membros da equipe de gestão.

As mudanças acontecidas ao longo da pesquisa não nos impedem de dizer que o modelo de administração adotado na escola não foi suficiente para provocar a substituição da cultura pedagógica tradicional ainda prevaiente. As transformações ocorridas não romperam totalmente com os padrões de ensino homogêneos e nem garantiram e corresponderam a um movimento efetivo na constituição de uma identidade inclusiva própria bem como na melhoria dos padrões de ensino ao alcance de todos os alunos. Além disso, outro aspecto fundamental na constituição da identidade e da cultura de uma escola é a existência de um grupo de profissionais que possam partilhar as experiências e o processo de aprendizagem coletiva.

Nesse sentido, a constituição de um quadro relativamente permanente de profissionais na escola é fundamental para a solidificação da cultura e da identidade da instituição. Infelizmente, o aspecto da rotatividade dos professores se constitui um grave problema escolar. Essa realidade é fortemente vivenciada não apenas na escola pesquisada, mas em toda a rede pública municipal, fazendo com que esse fenômeno afete a qualidade do ensino e da escola. A falta de estímulo, as condições de trabalho inadequadas e a precarização das relações trabalhistas tem sido apontados como os principais motivos da alta rotatividade dos professores na rede pública. Consideramos urgente uma atenção maior para esse problema por parte do sistema municipal de educação que se diz comprometido com a melhoria da qualidade de ensino e permite, no entanto, que a escola não atenda as condições básicas para o seu funcionamento. A garantia da lotação do professor em uma só escola e a garantia de concursos públicos são ações necessárias e imprescindíveis de serem implementadas. Podemos dizer que as ações de planejamento e o processo de adaptação, interação e aprendizagem dos alunos, ficam seriamente

comprometidos numa escola onde não existe fidelidade e identidade cultural no grupo.

Durante a pesquisa, constatamos o quanto foi difícil para o diretor assumir determinadas funções que lhes são próprias, pois, culturalmente, esses profissionais ainda estão muito envolvidos com a organização dos aspectos administrativos e distantes das questões pedagógicas. Esse aspecto reforça a crença assumida pela maioria de que o professor é o principal responsável pelo sucesso da inclusão. Para nós, todavia, a parceria gestão-professor é um binômio fundamental para esse sucesso.

Outro aspecto evidenciado relaciona-se com a urgência de se rever a formação inicial dos gestores a fim de evitar a necessidade de formações emergenciais. A diversidade está presente em todos os espaços escolares, portanto, quem está à frente da gestão das escolas precisa, de preferência, assumir seus postos com noções e competências básicas referentes à condução da educação em contexto inclusivo. A formação em serviço possibilitará a complementação dos conhecimentos e habilidades para o exercício do cargo. Essa formação deve ter como eixo um investimento no crescimento pessoal, na autoformação, na busca permanente de um saber sólido e atualizado nas diferentes áreas do conhecimento; na formação colaborativa ou cooperativa, com ênfase na aprendizagem coletiva focada no estudo e na partilha de experiências dentro e fora da escola; e na reflexão, pois a experiência não é suficiente. À autocrítica, à análise, os questionamentos, a reflexão permanente da ação proporcionará uma compreensão mais profunda da prática proporcionando uma mudança pessoal, ideológica e profissional (CARBONELL, 2002).

Outro aspecto importante é a regulamentação dessa formação por parte da legislação nacional e local. Da forma como está organizada hoje, ainda não contempla, objetivamente, como deve ser definida essa formação e atuação do gestor escolar dentro da perspectiva da educação inclusiva.

Ao analisarmos a escola, a gestão e sua organização para a educação em contexto de inclusão, através do compartilhamento das ações cotidianas, pudemos concluir que alguns aspectos são determinantes no movimento de mudança da escola, os quais destacamos a seguir:

- constituição de uma política inclusiva clara e objetiva;
- abertura para todos os alunos;
- implicação e coordenação da direção na elaboração do projeto político-pedagógico da escola;
- distribuição de recursos adequados às necessidades da inclusão;
- atitudes concretas para facilitar a acessibilidade física;
- integração entre os diversos atores da escola;
- busca de recursos complementares para apoiar a oferta e a participação de todos os alunos;
- favorecimento da cultura de partilha de saberes;
- consulta para deliberação dos orçamentos da escola;
- comunicação entre os diversos grupos da escola; e
- utilização de recursos da comunidade.

No que diz respeito mais especificamente à aprendizagem dos alunos, destacamos os seguintes itens:

- motivação da gestão diante da aprendizagem dos alunos e professores;
- valorização de todos os alunos;
- política definida de avaliação das aprendizagens;
- planejamento das aprendizagens;
- ações de apoio para a melhoria da aprendizagem;
- aperfeiçoamento permanente dos professores;
- apoio ao ensino diferenciado;
- participação e implicação de todos os alunos nas atividades da escola;
- incentivo a cooperação versus competição;
- acolhimento dos alunos;

Nos aspectos interativos e relacionais destacamos como prioridade os itens que se seguem:

- consideração e respeito à todos que fazem a escola;
- planejamento, valorização e colaboração entre professores;
- acolher e informar os recém chegados à escola;
- fortalecer as relações entre os profissionais e as famílias;
- intervir para diminuir a discriminação;
- divulgar amplamente nos documentos da escola ações voltadas para à inclusão;
- incentivar permanentemente a adesão dos profissionais da escola para a inclusão;

Ao concluirmos a pesquisa, ficamos com um sentimento otimista em relação às possibilidades da organização da escola para a inclusão, ao mesmo tempo em que tomamos consciência das limitações impostas pelo próprio sistema educacional para essa organização. Podemos dizer que ainda faltam apoio e investimento nas políticas públicas de inclusão escolar, na nossa realidade. As mudanças na gestão não podem vir separadas do contexto mais amplo das reformas em todas as instâncias de educação.

Entendemos que a maioria dos diretores, no atual contexto político-educacional, não tem qualificação suficiente para assumir esse papel e liderar as mudanças necessárias para a transformação da escola. A literatura sobre gestão escolar indica a necessidade de qualificar os diretores para desempenhar forte e efetiva liderança e compartilhar o poder de decisão com a comunidade escolar, criando uma rede de participação representativa que legitime as ações de mudanças (BROWN, G.M. & KENNEDY, J. 2006; VILLA, R. THOUSAND, J. S. e STAINBACK, S. 1993; HARGREAVES, A., FINK, 2007).

A gestão da escola deve ter uma intenção explícita no que diz respeito à inclusão, voltada para a orientação e organização do trabalho pedagógico, sendo esse aspecto um pré-requisito para o avanço da escola. Do contrário, as ações se fragmentam e perdem força e sentido. É necessário que o diretor da escola, ao fazer sua opção política por uma educação e por uma sociedade inclusiva, lute para

superar modelos de gestão que transformam a escola em um espaço de poder que dificulta o envolvimento e a participação dos atores no destino da escola.

As mudanças nos processos administrativos das escolas têm-se revelado ainda incapazes de atingir de forma satisfatória o processo de ensino, de modo a garantir aos alunos a aprendizagem a que eles têm direito. Uma gestão de educação escolar não deve se conformar em ficar reduzida ao mero gerenciamento de recursos humanos e materiais: deve ter como meta prioritária a criação de situações propícias à aprendizagem de todos os alunos.

Este estudo, na perspectiva da educação inclusiva, permitiu-nos perceber que, apesar de muitas dificuldades, resistências, desânimo, falta de crença e contradições, ainda estão presente nas escolas, profissionais movidos pelos ideais de mudanças, luta e comprometimento com os alunos, que buscam renovação e melhoria permanente na instituição escolar.

A mudança em uma organização é sempre marcada pela ação de uma grande diversidade de atores. Enfatizamos a importância e necessidade de as pessoas e os sistemas, na medida do possível, mudarem simultaneamente, se queremos transformar a escola. As mudanças impostas tendem a ser mudanças efêmeras, porque apesar de poderem mudar as regras dos sistemas, podem não produzir mudanças nas organizações, não alterando substancialmente o comportamento dos atores.

Sem dúvida, vivenciamos todos, um grande desafio expresso para a escola de hoje. É certo que a mudança assusta, que as dúvidas nos assaltam a cada virar de esquina e que a antevisão de tantas e tantas dificuldades nos desanima, por vezes. Acreditamos, todavia, no direito que todos os alunos possuem de freqüentar a escola e usufruir do ensino, independentemente das diferenças individuais que possam apresentar.

Ao apontarmos, neste trabalho, novas direções, rumos e possibilidades de organização da escola para a inclusão, intencionamos ampliar e descobrir outras redes de conhecimentos e ações capazes de contribuir para uma nova concepção de sociedade, de homem, de educação e de escola. É necessário o fortalecimento

do estudo da escola enquanto fenômeno organizacional e institucional a partir de uma teoria própria. Nesse sentido, a organização escolar merece ser vista dentro de uma nova perspectiva, que atenda as suas especificidades ou diferenças em relação a outros tipos de organizações. Na educação, cabe especialmente aos gestores, atuar numa perspectiva interacionista que associada a uma forte cultura de escola pode influenciar e determinar a mudança.

Vimos que a pesquisa-ação colaborativa pode ser uma forte aliada no desenvolvimento dos profissionais da escola dado o potencial transformador dos processos desenvolvidos em parcerias. Não podemos deixar de registrar alguns equívocos propostos por nós e pelo grupo de pesquisa GAD, durante nossa intervenção na escola. Em alguns momentos, no desejo de provocar mudanças, acabávamos por desenvolver ações com caráter diretivo, assumindo responsabilidades que deveriam ser coletivas e compartilhadas com todo o grupo – pesquisadores e práticos, embora as demandas por essas ações viessem sempre do grupo da escola. É importante salientar que um dos princípios fundamentais da pesquisa-ação colaborativa é justamente a co-produção de conhecimentos com a aproximação do mundo da pesquisa ao mundo da prática.

É importante salientar, na conclusão desse trabalho, que os avanços nas políticas de educação especial na perspectiva da inclusão são bastante favoráveis ao fortalecimento da escola inclusiva, especialmente na rede pública de ensino. A regulamentação do atendimento educacional especializado, apoiado pelo Decreto nº 6571, que destina dotação financeira específica para as escolas que matriculam alunos com deficiência, certamente trará mudanças positivas no cenário da inclusão no país.

O sentimento que fica ao término desse trabalho é a preocupação com os rumos da escola, o que acontecerá com os gestores após a saída da pesquisa? Quais as relações que se estabelecerão após o término da pesquisa? Os resultados e as mudanças alcançadas serão mantidos, ampliados? Como a gestão da escola enfrentará os novos desafios institucionais, especialmente aqueles ligados a inclusão escolar? Fica dentro de nós a percepção de que os processos de mudança, em colaboração, podem viabilizar melhorias na escola, maior humanização e

proximidade entre os seus membros. Para tanto, buscamos nesse estudo, o desenvolvimento de uma relação horizontal com a escola pesquisada que permitisse romper com a distância, a posse do saber e do conhecimento tão presente na maioria das pesquisas desenvolvidas em instituições escolares.

Findamos com a crença de que a escola é, sem sombra de dúvidas, o principal espaço de formação dos educadores que dela fazem parte, regidos pela figura fundamental do diretor como elemento de articulação entre a escola e o sistema de ensino. A formação no *lócus* do trabalho contemplando informações, parcerias, interlocuções e condições de acompanhamento podem ajudar sobremaneira na atuação dos gestores para que a política de inclusão escolar se efetive.

REFERÊNCIAS

Entre o mestre e o aluno se estabelece uma relação de vontade a vontade: relação de dominação do mestre, que tivera como conseqüência uma relação inteiramente livre da inteligência do aluno com aquela do livro – inteligência do livro que era, também a coisa comum, o laço intelectual igualitário entre o mestre e o aluno. Este dispositivo permitia destrinchar as categorias misturadas do ato pedagógico e definir exatamente o embrutecimento explicador. Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência. (...) Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre duas relações, o ato de uma inteligência não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade.

Jacques Rancière – O mestre ignorante

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dulce Barros. **Do especial ao inclusivo?** Um estudo da proposta de inclusão escolar da Rede Estadual de Goiás, no município de Goiânia. Campinas, 2003. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.

AMARO, Deigles G.; MACEDO, Lino de. **Da lógica da exclusão à lógica da inclusão: reflexão sobre uma estratégia.** Anais do II Seminário Internacional Sociedade Inclusiva, Belo Horizonte, 2001.

ANADON, Marta. **Novas dinâmicas de pesquisa em educação: aspectos epistemológicos e metodológicos na abordagem qualitativa/interpretativa.** 2000 (mimeo).

_____, Marta. **A pesquisa colaborativa em educação.** Martin. **Qualidade do ensino em tempos de mudanças.** Seminário apresentado na Universidade Federal do Ceará, Fortaleza: 08 de outubro de 2008.

ARROYO, Miguel. **A administração da educação é um problema político.** Revista Brasileira de Administração da Educação. Porto Alegre, 1983.

ASPIN, CHAPMAN E WILKINSON (1994) in Marchesi & Martin. **Qualidade do ensino em tempos de mudanças.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

AZANHA, José Mário P. Planos e políticas de educação no Brasil: alguns pontos para a reflexão. In: **Estrutura e funcionamento da Educação Básica.** São Paulo: Pioneira, 2002.

BAPTISTA, C. **Colóquio: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** In: Inclusão: revista de educação especial. Secretaria de Educação Especial, v.1. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008.

BARBIER, René. **A pesquisa ação.** Brasília: Líber Livro, 2002.

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: Barroso, João. (org.) **O estudo da escola.** Porto: Porto Editora, 1996.

_____, João. A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). **Formação Continuada e Gestão da Educação.** São Paulo: Editora Cortez, 2006.

_____, João. **Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola.** Lisboa: Editora Instituto de Inovação Educacional. Coleção: Cadernos de Organização e Gestão Escolar. 1995.

_____, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura S. C. **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios.** São Paulo: Cortez, 2003.

BAUER, A. M. & BROWN, G. M. **Adolescents and inclusion: transforming secondary schools.** Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co, 2006.

BLUMBERG, A. School administration as a craft. apud SERVATIUS, FELLOWOS E KELLY. Preparing leaders for inclusive schools. In: VILLA, R. THOUSAND, J. S. e STAINBACK, S. **Restructuring for Caring Effective Education.** Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co, 1993)

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **A investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto editora, 1994.

BOLÍVAR, Antonio. A escola como organização que aprende. In: CANÁRIO, Rui, (org). **Formação e situação de trabalho.** Porto: Porto Editora, 1997.

BOOTH, Tony & AINSCOW, Mel. **Índice de Inclusion: desarrollando el aprendizaje y la participacion en las escuelas.** Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2000.

BORDIGNON, Genuino, GRACINDO, Regina V. Gestão da educação: o município e a escola. In FERREIRA, Naura S. C., AGUIAR, Márcia A. Da S. (orgs). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2001.

BONETI, R.V.F. **A escola como lugar de integração ou segregação das crianças portadoras de deficiências intelectuais.** Revista Educação em Questão, Natal, 1999.

BOURDIEU, P. **L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l' école et devant la culture.** Revue française de sociologie. N° 3, 1966.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Jomtien, Tailândia. Brasília, 1991

BRASIL, **Declaração de Salamanca: linhas de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: Ministério de Justiça/Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1994.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, Secretaria de Educação Especial – MEC – SEESP, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília – DF, Ministério da Educação, 1996.

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

BRASIL. Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, 17 de setembro de 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento de revisão da política nacional de educação especial. Brasília, 2008.

BRIZOLLA, Francéli. A gestão da educação inclusiva: artes e ofícios da administração escolar. In: **Gestão escolar democrática: concepções e vivências.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

BROWN, G.M. & KENNEDY, J. Managing the Changes of Becoming Inclusive. In: BAUER, A. M. & BROWN, G. M. **Adolescents and inclusion: transforming secondary schools.** Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co, 2006.

CANÁRIO, Rui, (org). **Formação e situação de trabalho.** Porto: Porto Editora, 1997.

_____, Rui. A prática profissional na formação de professores. In B. P. Campos (Ed.), **Formação profissional de professores no ensino superior** (Vol. 1,). Porto: Porto Editora, (2001).

_____, Rui. **O que é a escola? Um olhar sociológico.** Porto: Porto Editora, 2005.

_____, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Sociedade, educação e cultura(s).** Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2002.

_____. **Cultura(s) e educação.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

CARBONELL. Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil.** São Carlos, Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, 2006.

CASTRO, M. A. B. **Integração escolar: das intenções à prática; um estudo da implantação da proposta de ensino especial da Rede Municipal de Ensino de Natal-RN.** Campinas, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 1997.

CAVALCANTE JR. Francisco Silva. **Por uma escola do sujeito: o método contexto de letramentos múltiplos.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

COMISSÃO DE DEFESA DO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Relatório Aprender Direito é um Direito: definindo insumos, construindo indicadores e aferindo a qualidade de escolas pública na cidade de Fortaleza.** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará – Centro de Educação, 2003.

CORONEL, José Manuel. Estratégias para a qualificação da escola. In: MURILLO, F, J. e MUÑOZ-REPISO, M. **A qualificação da escola: um novo enfoque.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

CORREIA, L.M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares.** Portugal: Porto Editora, 1999

CORTEZÃO, Luiza. Acerca da ambigüidade das práticas multiculturais: necessidade de vigilância crítica hoje e amanhã. In: RODRIGUES, David (org.) **Educação e diferença: valores e prática para uma educação inclusiva.** Porto: Porto Editora, 2001.

CROZIER, M e FRIEDBERG, E. **L'acteur et lê système.** Paris, Le Seuil, 1977.

DALMÁS, Ângelo. **Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação.** Petrópolis, Rio de Janeiro; Vozes, 1994.

DAY. C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente.** Porto: Porto Editora, 2001.

DÈROULÉDE, Nilze Helena. **O setor de apoio no processo inclusivo escolar.** Goiânia, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Goiás.

DELORS, Jacques. **A educação para o século XXI: questões e perspectivas.** UNESCO. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa ação para o desenvolvimento local**. Brasília: Líber Livro, 2007.

DOISE, Willemi e MUGNY, Gabriel Collab. **Le developpement social de l'intelligence**. Paris :Inter-editions, 1981.

DORÉ, R., WAGNER, S.; BRUNET, J. P. **Réussir l'intégration scolaire: la deficiencia intellectuelle**. Montreal: Logiques, 1996.

DOURADO, L. F. Escolha de dirigentes escolares no Brasil: políticas e gestão da educação no Brasil. In: Ferreira, N. S. C. (org). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

FARIAS, Maria Isabel Sabino. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Líber Livro, 2006.

FERREIRA, Naura S. Carapeto. **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

_____, Naura S. Carapeto & Aguiar, Márcia A. da S. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. Políticas de inclusão: escola gestão da aprendizagem na diversidade. In: Rosa, Dalva E. Gonçalves & Souza, Vanilton C. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____, Rita Vieira. **Colóquio: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. In: Inclusão: revista de educação especial. Secretaria de Educação Especial, v.1. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1998.

_____. Paulo. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIEDBERG, Erhard. **O poder e a regra: dinâmicas da ação organizada**. Lisboa: Instituto Piaget – Epistemologia e Sociedade, 1993.

FULLAN, M. G. The new meaning of educational change apud BROWN, G.M. & KENNEDY, J. Managing the Changes of Becoming Inclusive. In: BAUER, A. M. & BROWN, G. M. **Adolescents and inclusion: transforming secondary schools**. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co, 2006.

FULLAN, M., e HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente. Buscando uma educação de qualidade.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

FULLAN, M., e HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipe na escola.** Porto: Porto Editora, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GIOVANNI, M.L. O papel dos professores e dos pesquisadores: um desafio no processo de pesquisa-ação colaborativa. In: **Anais X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: ensinar e Aprender: sujeitos, saberes, tempo e espaços.** Rio de Janeiro: UERJ, 2000.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1988.

GOMES, A. L., FIGUEIREDO, R. V. e POULIN, J. R. **O atendimento educacional especializado de aluno com deficiência mental.** In: *Inclusão: revista de educação especial.* Secretaria de Educação Especial, v.1. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008 (no prelo).

GONZÁLEZ, José Antonio Torres. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

GUSMÃO, Neusa Maria (org.). **Diversidade, cultura e educação.** São Paulo: Biruta, 2003.

HARGREAVES, A., EARL, L., e RYAN, J. **Educação para mudança: recriando a escola para adolescentes.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HARGREAVES, A., EARL, L., MOORE. S., MANNING, S. **aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

HARGREAVES, A., FINK, D. **Liderança Sustentável: desenvolvendo gestores da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

IMBERNÓN, F. **Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional en el estado español.** Barcelona: Educar, 2002.

INCLUSÃO. **Revista de Educação Especial.** Secretaria de Educação Especial, v. 1, nº 1 (out. 2005) Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008.

JONNAERT, P. e VANDER, Cecile Borghet. **Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants.** Bruxelles, Be : De Boeck Université, 1999.

JIMÉNEZ, R. B. Educação especial e reforma educativa. *In*: BAUTISTA, R. (org.) **Necessidades educativas especiais**. Lisboa : Dinalivro, 1997.

_____.Uma escola para todos: a integração escolar. *In*: BAUTISTA, R. (org.) **Necessidades educativas especiais**. Lisboa : Dinalivro, 1997.

KENNEDY, C. H. & FISHER, D. **Inclusive Middle Schools**. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co, 2001.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura e educação. *In*: PAIVA, Aparecida, EVANGELISTA, Aracy, PAULINO, Graça e VERSIANI, Zélia (orgs.) **No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LACERDA, Cecília Rosa. **Projeto político Pedagógico: construção, pesquisa e avaliação**. Fortaleza: Gráfica LCR, 2004.

LA FORTUNE, L. e DEAUDELIN, C. **Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation**. Sainte-Foy :Presses de l'Université du Québec. , 2001.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl & DANTAS, Heloísa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992

LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LEITHWOOD, K; AITKEN, R. Making schools smarter: a system for monitoring school and district progress. *In*: BOLÍVAR, Antonio. **A escola como organização que aprende**. Porto: Porto Editora, 1997.

LIBANEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIMA, M.R.C. **Paulo Freire e a administração escolar**. Brasília: Líber Livros, 2007.

LUCK, Heloísa [et al.]. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

_____, Heloísa. **Gestão Educacional, uma questão paradigmática**. Petrópolis: Editora Vozes, Série Cadernos de Gestão, vol. I, 2006.

_____, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Editora Vozes, Série Cadernos de Gestão, vol. III, 2006.

_____, Heloísa. In: Santos, Clóvis Roberto. **O gestor educacional de uma escola em mudança**. São Paulo: Thompson Pioneira, 2002.

LUSTOSA, Francisca Geny. **Concepções de deficiência mental e prática pedagógica: contexto que nega e evidencia a diversidade**. Fortaleza, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Ceará.

MANTOAN, Maria Tereza. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED. In: ROSA, Dalva E. GONÇALVES & Souza, VANILTON C. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____, **Integrar ou Incluir?** Fórum do Projeto Caleidoscópio. 1999.

_____, **Todas as crianças são bem vindas à escola**. Campinas, São Paulo: UNICAMP, Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Reabilitação de Pessoas com Deficiência – LEPED. 1999 (mimeo)

McCARTHY, Camero, (1998). In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s)**. Educação como exercício de diversidade. Brasília – UNESCO- MEC – ANPED, 2005.

McLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MARCHESI, A. e MARTIN, E. Da Terminologia do Distúrbio às Necessidades Educacionais Especiais. In: CÉZAR COLL, JESÚS PALACIOS E ALVARO MARCHESI. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Vol. 03.

MARCHESI, Álvaro; Gil, Carlos Hernández. **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARCHESI, Álvaro; MARTÍN, Elena. **Qualidade do ensino em tempo de mudanças**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARQUES, Carlos Alberto. **Construindo uma educação inclusiva**. Anais do II Seminário Internacional Sociedade Inclusiva, Belo Horizonte, M.G., 2001.

MARQUES, Luciana Pacheco. **O professor de alunos com deficiência mental: concepções e práticas pedagógicas**. Campinas: Faculdade de Educação. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2000.

MASCIOTRA, Domenico. **Un accompagnement compétent: une clé de réussite du nouveau pédagogique.** Document de travail, 2006. Text accessible on line : www.ore.ugami.ca/docs-des-membres/Masciotra/accompagnement.

MEIRINHOS, Manuel Florindo Alves. **Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem à distância: estudo de caso no âmbito da formação contínua.** Tese de Doutorado. Braga: Universidade do Minho, 2007.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

MURILLO, F, J. e MUÑOZ-REPISO, M. **A qualificação da escola: um novo enfoque.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

O'BRIEN, John e O'BRIEN, Connie L. **A inclusão como uma força para a renovação da escola.** In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores.** Porto: Porto Editora, 1999.

PACHECO, José; EGGERTSDÓTTIR, Rósa e MARINÓSSON, Gretar L. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

PARO, Vitor Henrique. Eleição de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática. In: **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

PATTERSON, H. M., PURKEY, S. & PARKER, J. Productive school systems for a nonrational world. Apud SERVATIUS, FELLOWOS e KELLY. Preparing leaders for inclusive schools. In: VILLA, R. THOUSAND, J. S. e STAINBACK, S. **Restructuring for Caring Effective Education.** Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co, 1993)

PAVIANI, Jayme. **Problemas de filosofia da educação: cultural, político, ético na escola, pedagógico epistemológico no ensino.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____, Philippe. **A Pedagogia na Escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

PIMENTA, S. G.; GARRIDO, E.; MOURA, M. O. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN (org.) **Educação Continuada.** Campinas: Papirus, 2000.

POULIN, Jean Robert. **Da formação a pesquisa-ação: uma contribuição essencial do meio universitário à formação continua dos professores.** Anais do Colóquio realizado nos dias 10, 11 e 12 de junho de 2005 no Centro Diocesano de Treinamento de Líderes em Senhor do Bonfim – Bahia. Salvador: EDUNEB, 289. Pág. 51-63, 2006.

_____, Jean-Robert. *Integration and Inclusion. The Relevance of such Concepts in the Educational System.* Paper presented at the International Summit for an Alliance for Social Inclusion, Montréal, 2 au 6 may, 2008.

RODRIGUES, David. A educação e a diferença. In: RODRIGUES, David (org.) **Educação e diferença: valores e prática para uma educação inclusiva.** Porto: Porto Editora, 2001.

ROLDÃO, M. C. A formação como projecto: do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação. In B. P. Campos (Ed.), **Formação profissional de professores no ensino superior** (Vol. 1). Porto: Porto Editora, 2001.

ROSA, D.E.G. Investigação-ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada para professores universitários. In: TIBALLI, E.F. & CHAVES, M.S. **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

ROSENHOLTZ, S. **Teachers Workplace: the social organization of schools.** New York: Longman, 1989.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GIMENO José. ALCUDIA, Rosa...et al. **Atenção à diversidade.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAGE, Daniel, D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANCHO, Juana Maria. A propósito dos fatores que promovem a qualificação das escolas. In: MURILLO, F, J. e MUÑOZ-REPISO, M. **A qualificação da escola: um novo enfoque**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, Belmira R. A. **Comunidade escolar e inclusão: quando todos ensinam e aprendem juntos**. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

SANTOS, Maria Terezinha Teixeira. **Bem vindo à escola: a inclusão nas vozes do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SANTOS, B.S. in CANDAU, Vera Maria. **Sociedade, Cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação**. Revista Educação e Sociedade Campinas: CEDES, n° 79, 2002.

SENGE, Peter M. La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje. Barcelona: Granica, 1992.

SERGIOVANNI, T. J. Leadership for the schoolhouse. How s it different? Why is it important? Apud BROWN, G.M. & KENNEDY, J. Managing the Changes of Becoming Inclusive. In: BAUER, A. M. & BROWN, G. M. **Adolescents and inclusion: transforming secondary schools**. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co, 2006.

SERVATIUS, J. D., FELLOWWS M. e KELLY, D. Preparing Leaders for Inclusive Schools. In: VILLA, R. & THOUSAND, J. S. Restructuring Public Schools Systems: strategies for organizational Change and progress. In: VILLA, R. THOUSAND, J. S. e STAINBACK, S. **Restructuring for Caring Effective Education**. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co, 1993).

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, Davi (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo:Summus, 2006.

_____, Carlos. Pluralismo x norma ideal. In: Schimidt, Sarai (org). **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____, Tomaz Tadeu. A política e a epistemologia do corpo normalizado. In: **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 8, 1997.

SILVEIRA, Selene M. Penaforte. **Tira! Bota! Deixa o zambelê ficar... O papel das salas de apoio pedagógico para a inclusão escolar**. Fortaleza, Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Ceará, 2000.

SOUSA, Luciane Porto Frazão de. **Orquestrar a gestão escolar para respostas educativas na diversidade**. Rio de Janeiro, Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2002.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STOER, Stephen R.; MAGALHÃES, Antonio M. A incomensurabilidade da diferença e o anti-etnocentrismo. In: RODRIGUES, David. **Educação e diferença: valores e prática para uma educação inclusiva**. Porto: Porto Editora, 2001.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1998.

THURLER, Mônica Gather. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____, Mônica Gather & PERRENOUD, Philippe. **A escola e a mudança**. Porto: Escolar editora, 1994.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. **Igualdade e diversidade. O sujeito democrático**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1998.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global 2005 – educação para todos – o imperativo da qualidade**. São Paulo: Moderna, 2005.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2000.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VILLA, R. & THOUSAND, J. S. Restructuring Public Schools Systems: strategies for organizational Change and progress. In: VILLA, R. THOUSAND, J. S. e STAINBACK, S. **Restructuring for Caring Effective Education**. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co, 1993).

WANG, Margaret. **Atendendo alunos com necessidades educativas especiais: equidade e acesso**. Lisboa: Instituto de Inovação da Educação, 1994.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÉNDICES

Universidade Federal do Ceará

Escola Isabel Ferreira

Projeto Gestão da Aprendizagem na Diversidade

Escala de Competências de Gestão

Avaliação feita pela pesquisadora Selene Penaforte

Profissional Avaliado

Data _____

ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA

Organizar e dinamizar situações administrativas	1	2	3	4
1. A escola apresenta políticas de inclusão	1	2	3	4
2. A escola está aberta a todos os alunos da sua comunidade	1	2	3	4
3. A gestão conhece e aproveita dos recursos da comunidade para o apoio à inclusão	1	2	3	4
4. A gestão encoraja e se implica em projetos, programas ou ações que favoreçam o trabalho docente com base na cooperação e no respeito mútuo entre os professores.	1	2	3	4
5. A escola desenvolve ações concretas para que suas instalações sejam acessíveis para todos	1	2	3	4
6. A gestão está baseada na participação dos vários setores da comunidade escolar no processo de tomada de decisões	1	2	3	4
7. A escola se mobiliza em busca de recursos adicionais para apoiar a aprendizagem e a participação de todos os alunos	1	2	3	4
8. Existem ajudas para acolher e apoiar qualquer profissional novo que chega a escola.	1	2	3	4
9. A direção da escola promove ações e programas de formação profissional dos professores para que eles adotem a diversidade como um princípio pedagógico.	1	2	3	4
10. A direção da escola implica a todos na definição de prioridades financeiras	1	2	3	4
11. A direção da escola implica a todos nas ações do projeto político pedagógico da escola.	1	2	3	4
12. Os professores substitutos e temporários são envolvidos ativamente na vida da escola.	1	2	3	4
13. A direção da escola aproveita plenamente as experiências e capacidades específicas do pessoal da escola	1	2	3	4
14. A direção da escola organiza os grupos de aprendizagem de forma que todos os alunos se sintam valorizados	1	2	3	4
15. Os recursos da escola são distribuídos de forma a apoiar a inclusão	1	2	3	4

Organizar e dinamizar o ensino e a aprendizagem	1	2	3	4
1. A direção mostra altas expectativas e motivação em relação à aprendizagem de todos os alunos	1	2	3	4
2. A direção da escola promove atividades de planejamentos voltadas para responderem à diversidade existente entre os alunos.	1	2	3	4
3. A direção da escola incentiva práticas de avaliação e de apoio pedagógico, integradas dentro de uma política geral da escola sobre a inclusão.	1	2	3	4
4. A direção da escola direciona práticas de avaliação para o desenvolvimento da aprendizagem, respeitando as diferenças existentes entre os alunos.	1	2	3	4
5. A direção da escola desenvolve ações e projetos voltados para a melhoria da aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem	1	2	3	4
6. A direção da escola desenvolve ações que demonstram que a diversidade é considerada como um princípio pedagógico importante para o processo de ensino e de aprendizagem.	1	2	3	4
7. A direção da escola e os professores incentivam a cooperação ao invés da competição entre os alunos.	1	2	3	4
8. A direção da escola incentiva o desenvolvimento de atividades voltadas ao ensino diferenciado.	1	2	3	4
9. A direção da escola promove ações para que os profissionais de apoio se preocupem com a aprendizagem e a participação de todos dos alunos.	1	2	3	4

Facilitar a comunicação e interação e a relação entre os grupos	1	2	3	4
1. A direção da escola valoriza de igual maneira todos os alunos e alunas da escola	1	2	3	4
2. A direção da escola se preocupa com estratégias de ações de acolhida e adaptação quando o aluno chega pela primeira vez na escola	1	2	3	4
3. A direção da escola incentiva a interação e a disciplina na sala de aula baseada no respeito as diferenças individuais.	1	2	3	4
4. A direção da escola favorece e incentiva a melhoria da cooperação e do respeito mútuo entre os professores, atendendo-os em suas particularidades.	1	2	3	4
5. A direção da escola incentiva os professores a discutirem e planejarem as atividades em colaboração com os demais colegas	1	2	3	4
6. A direção da escola favorece oportunidades para que todos os professores da escola compartilhem seu conhecimento e experiência, integrando os saberes.	1	2	3	4
7. A escola proporciona ao novo profissional a informação básica que ele necessita sobre a escola.	1	2	3	4
8. A direção da escola incentiva o envolvimento coletivo dos	1	2	3	4

pais nas reuniões, conselhos, comissões etc. de forma que eles possam opinar e contribuir coletivamente nas decisões.				
9. A direção da escola promove a relação entre os profissionais da escola e as famílias dos alunos.	1	2	3	4
10. A direção da escola incentiva aos profissionais da escola e os membros do conselho escolar trabalham e tomam decisões conjuntamente.	1	2	3	4
11. A direção da escola faz com que os profissionais da escola, os membros do conselho escolar, os alunos e suas famílias compartilham de uma filosofia de inclusão.	1	2	3	4
12. A direção da escola intervêm para diminuir as práticas discriminatórias e preconceituosas dentro da instituição.	1	2	3	4
13. A direção da escola deixa claro e acessível para todos, nos documentos e nos folhetos informativos, que a escola adota uma filosofia inclusiva.	1	2	3	4
14. A direção da escola se preocupa que os profissionais sejam informados quando alguém necessita de ajuda na escola.	1	2	3	4
15. A gestão abre canais de escuta e/ou pesquisa sobre a opinião dos profissionais da escola em relação ao seu funcionamento.	1	2	3	4
16. A gestão estabelece uma comunicação direta e freqüente para conseguir maior interação entre os setores.	1	2	3	4
17. A gestão favorece a socialização dos saberes entre os diferentes grupos da escola.	1	2	3	4
18. A direção da escola incentiva a participação e o envolvimento individual dos pais em relação ao ensino e a aprendizagem de seus filhos, especialmente aqueles que apresentam dificuldades.	1	2	3	4

**Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação
Projeto Gestão da Aprendizagem na Diversidade
Escola Municipal Isabel Ferreira**

Questões dirigidas aos grupos focais

- 1- Quais as principais razões pelas quais vocês se engajaram na pesquisa?

- 2- Vocês consideram que esta pesquisa influenciou em alguma mudança na escola? Se sim, quais? Se não, por quê? Identifiquem os principais elementos que tiveram uma influência favorável sobre essa mudança?

- 3- Vocês observam nas suas atitudes em relação aos seus alunos (alunos com dificuldades de aprendizagem, alunos com deficiência ou dificuldades de comportamentos e os alunos normais) alguma mudança que vocês poderiam associar à participação de vocês nesta pesquisa? Identifiquem os principais elementos que tiveram uma influência favorável sobre essa mudança?

- 4- Vocês observam mudanças nas suas práticas pedagógicas e na organização do trabalho de vocês no interior e no exterior da classe que vocês poderiam associar a participação de vocês nesta pesquisa? Se sim, quais foram essas mudanças? Identifiquem os principais elementos que tiveram uma influência favorável sobre essa mudança?

- 5- Vocês consideram que houve mudança no processo de aprendizagem de seus alunos? Se sim, essa mudança poderia ser associada ao fato que vocês participarem desta pesquisa? Expliquem?

- 6- Vocês consideram que esta pesquisa influenciou a sua compreensão sobre o ensino em contexto de inclusão? De quais maneiras ou através de que?

- 7- Como vocês avaliam esse novo modelo de acompanhamento, ele de alguma forma contribuiu promover mudanças na sua prática pedagógica? (essa pergunta é só para o grupo de professoras acompanhadas).

- 8- Como você considera o seu envolvimento nessa pesquisa?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Fortaleza, 01 de agosto de 2005

Senhor Diretor,

Na oportunidade, solicitamos a sua autorização para o desenvolvimento de nossa pesquisa de doutorado na Escola Isabel Ferreira. Essa pesquisa tem por objetivo estudar, em parceria com a escola, o desenvolvimento de uma experiência que considere a gestão da aprendizagem na diversidade, tendo como ponto de partida à constituição de uma gestão co-participativa. Essa pesquisa faz parte do Projeto Gestão da Aprendizagem na Diversidade, aprovado e financiado pela CAPES, coordenado pela professora doutora Rita Vieira de Figueiredo, da Universidade Federal do Ceará, que tem como objetivo construir, em parceria com uma escola pública, uma proposta de educação inclusiva, levando em conta três grandes eixos: gestão e organização da escola para a diversidade, práticas pedagógicas e gestão da sala de aula e leitura e escrita de alunos com deficiência.

Destacamos que as ações e intervenções desenvolvidas na escola serão de minha responsabilidade sob a orientação da Professora Rita Vieira de Figueiredo. As atividades de pesquisa serão registradas, fotografadas e filmadas havendo possibilidades de produção de um vídeo com fins didáticos pedagógicos. Na certeza de contar com a sua compreensão e cooperação, agradecemos antecipadamente e nos colocamos a disposição para quaisquer esclarecimentos.

Cordiais saudações

Selene Maria Penaforte Silveira

Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação - UFC

Autorização concedida:

Assinatura do diretor: _____

Local e data: _____

